

1968 MAR 1 =

118

**ACTA UNIVERSITATIS SZEGEDIENSIS
DE ATTILA JÓZSEF NOMINATAE
SECTIO PAEDAGOGICA ET PSYCHOLOGICA
11.**



DR. OROSZ SÁNDOR:

**A TANULÓK FOGALMAZÁSI TELJESÍTMÉNYEINEK
EGZAKT MÉRÉSI LEHETŐSÉGÉRŐL**

DR. VECZKÓ JÓZSEF:

**ADATOK A TANULÓK ISKOLÁHOZ VALÓ VISZONYÁNAK
PSZICHOLÓGIAI VIZSGÁLATÁHOZ**

KEREKESNÉ NAGY MARIA:

**A GIMNÁZIUMI PSZICHOLÓGIA-OKTATÁS
SZEMÉLYISÉGALKÍTÓ HATÁSÁRÓL**

9

Szeged, 1967

ACTA UNIVERSITATIS SZEGEDIENSIS
DE ATTILA JÓZSEF NOMINATAE
SECTIO PAEDAGOGICA ET PSYCHOLOGICA

11.

DR. OROSZ SÁNDOR:

A TANULÓK FOGALMAZÁSI TELJESÍTMÉNYEINEK
EGZAKT MÉRÉSI LEHETŐSÉGÉRŐL

DR. VECZKÓ JÓZSEF:

ADATOK A TANULÓK ISKOLÁHOZ VALÓ VISZONYÁNAK
PSZICHOLÓGIAI VIZSGÁLATÁHOZ

KEREKESNÉ NAGY MÁRIA:

A GIMNÁZIUMI PSZICHOLÓGIA-OKTATÁS
SZEMÉLYISÉGALKÍTO HATÁSÁRÓL

Szerkeszti:
Dr. Ágoston György

**A TANULÓK FOGALMAZÁSI TELJESÍTMÉNYEINEK
EGZAKT MÉRÉSI LEHETŐSÉGÉRŐL**

DR. OROSZ SÁNDOR
adjunktus

I.

Minden írásmű, így a tanulók fogalmazása is, komplex teljesítmény. Létrejöttében közreműködnek ismeretek, képességek, jártasságok, készségek, emóciók: a tanuló egész személyisége. E faktorok megnyilatkozása és funkcionálása a különféle fogalmazásokban nagyon eltérő és erősen áttételes; szerepük nem könnyen deríthető ki. Függ a fogalmazás írójának állandósult személyiségjegyeitől, pszichikus folyamatai minőségétől és pillanatnyi diszpozíciójától is. Emiatt minden fogalmazás egyedi. A fogalmazások értékelése is egyedi kell hogy legyen — szokták mondani. S mert írójuk szubjektuma fejeződik ki bennük, a különböző pedagógusok egyéniségére is eltérően hatnak. Emiatt mutatkoznak igen lényeges eltérések a fogalmazások megítélésében.

A sok egyedi munkában természetesen föllelhetők közös, általános vonások is. Ezek elvonatkoztatásával az egyedi teljesítményektől objektív kritériumokat nyerhetünk a megítéléshez. A mai gyakorlat két ilyen kritériumot vesz alapul: a tartalmat és a nyelvet. (A külső alakról természetesen itt nem szólunk.) Amikor tehát egy fogalmazást elbírálunk, ezt a két komplex tényezőt mérlegeljük, fejezzük ki egy-egy értéköléssel. Ez az eljárás nagyon summás elbírálást jelent, még ha több szempont szerint történik is mindkét tényező értékelése. E szempontok ugyanis nem teljesen azonosan érvényesülnek minden fogalmazás megítélésében, mivel szempontjaink nem eléggé disztingváltak. Emellett az értékelés nem a teljesítmény alkotóelemeinek számszerű mérlegelésén alapul. Már pedig *minden objektív értékelés alapja a mérés: az alkotó elemek megszámlálása és viszonyítása valamilyen állandó alaphoz.*

E tanulmányban kísérletet teszünk olyan mérési módszer kidolgozására, amelynek a segítségével országos mutatókat lehet készíteni a fogalmazások értékeléséhez. Munkánkban kizárólag tartalmi, szerkezeti és stílus elemeket veszünk figyelembe; a helyesírás és a külső alak értékelésére nem leszünk tekintettel.

Célunk most nem a gyakorlatban alkalmazható mutatók kidolgozása, hanem a mutatók megalkotásához szükséges *módszer kidolgozása.* Ennek érdekében két feladatot tűzünk e dolgozat elé:

- a) A fogalmazási teljesítmények számlálható alapegységekre bontását.
- b) Hibamutatók kidolgozásához vezető módszer kutatását.

II.

Egzakt mutatók kidolgozásához statisztikai elemzés szükséges, aminek előfeltétele a jelenségek kvantifikálása, számokká alakítása. Ezért első tennivalónk, hogy a fogalmazási teljesítményeket olyan apró egységekre bontsuk, amelyek egyértelműen értékelhetők a következő értékölésekkel: jó-rossz, helyes-helytelen, igen-nem. Ezeket az egységeket alternatív egységeknek szokás nevezni. (E témáról lásd bővebben dr. Nagy József: A pedagógiai jelenségek kvantifikálása mint a statisztikai elemzés elő-

feltétele c. tanulmányát a Magyar Pedagógia 1966. évi 3—4. számában.) Megjegyezzük, hogy dolgozatunkban az „alapegység”, az „egység”, az „alkotóelem”, az „elem”, a „hibatípus” szavakat azonos értelemben használjuk az „alternatív egység” kifejezéssel.

A hagyományos értékelési eljárást követve külön csoportosítva kellene számlálnunk a tartalom, a szerkezet és a stílus egységeit. Statisztikai elemzéskor ettől azonban eltekinthetünk, mivel minden egységet egy közös tényezőhöz fogunk viszonyítani, és végső célunk, hogy az összes alkotóelemből egy komplex mutatót dolgozzunk ki. Adataink természetesen módot nyújtanak a tartalmi, a szerkezeti vagy a stílári elemek külön vizsgálatára is, mivel a statisztikai sorok a szükségletnek megfelelően csoportosíthatók.

E munkánkban csak egy oldalról közelítjük meg a célt: azt vizsgáljuk, hogy milyen mértékben hibásak a fogalmazások. Ez az eljárás természetesen pozitív értékelésre is alapot ad: minél kevesebb hiba található valamely fogalmazásban, annál jobb az a fogalmazás, és minél több benne a hiba, annál kevésbé jó. A teljes értékeléshez azonban hozzátartozik a pozitív tényezők figyelembevétele is (pl. frappáns szerkesztés, eredeti gondolatok, egyéni stílus, sajátos logikai felépítés, találó kifejezések stb.) Hogy milyen módon és milyen súllyal vehetők ezek figyelembe, azt külön tanulmányban indokolt vizsgálni.

a) A fogalmazási teljesítmények számlálható alapegységekre bontása

Viszonyítási alapul a fogalmazásokban előforduló elemi ítéletek számát vettük, hogy elvonatkoztathassunk a dolgozatok terjedelmétől. („Elemi ítéletnek nevezünk minden olyan ítéletet, amelyet nem lehet más ítéletekből összetenni logikai műveletek segítségével.” Varga Tamás: Matematikai logika I., Tankönyvkiadó, Bp. 1963. 79. lap.)

Más egység is betölthetné a viszonyítási alap funkcióját, mint például a szavak vagy a szótagok száma. Nézetünk szerint olyan egységre van szükség, amely önmagában teljes mondanivalót tartalmaz. Ezért választottuk az elemi ítéleteket. (Remélhetőleg e tanulmány eredményei azt is megmutatják, hogy helyesen választottuk-e meg a viszonyítási alapot.)

A hibás egységek regisztrálásához elemzőlapot készítettünk, amelynek rovataiban e tanulmány következő részében sorszám szerint ismertetendő hibatípusokat számláljuk meg.

Először is meg kell számlálnunk az elemi ítéleteket minden fogalmazásban, mivel ezek száma képezi a viszonyítási alapot a hibás elemek mérlegeléséhez. Az elsődleges mutató minden hibatípushoz az előforduló hibák számának és az összes elemi ítélet számának hányadosa. Ha például egy fogalmazásban 30 elemi ítélet fordul elő, és — mondjuk — 6 hibás névutó található benne, a fogalmazás névutóinak a hibamutatója $\frac{6}{30}$, százalékos arányban: $\frac{6}{30} \cdot 100 = 20\%$.

1. A témához nem tartozó ítéletek száma

Minden olyan elemi ítélet, amely nem a témáról szól, hibásnak minősül abból a szempontból, hogy nem elégíti ki a témát (még ha tartalmában egyébként helyes ítélet is!). Ezeknek az ítéleteknek az összes elemi ítélethez történő viszonyításával jellemezhető, hogy milyen mértékben elégíti ki a fogalmazás a címben adott témát.

2. Hibás absztrakt fogalmak

Mivel minden olyan szó, amelynek önálló jelentése és nem csak funkciója van fogalmat jelöl, így minden hibás fogalom számlálása azonos lenne a helytelenül használt önálló jelentésű szavak megszámlálásával. Mi csupán az absztrakt fogalmak hibáit vesszük számba. Ezek használatát bizonyos mértékig a gondolkodás fejlettsége fokmérőjének tekinthetjük. Ebből az elemből nem minden fogalmazásban találhatunk; elvont fogalmakkal csak bizonyos leíró, valamint az elmélkedő és az értekező fogalmazásokban operálnak a tanulók. Elbeszélő fogalmazásokban ritkán

3. Hibás elemi ítéletek

A témához tartozó és nem a témáról szóló, hibás tartalmú elemi ítéleteket egyaránt megszámláljuk. Ezek hibamutatója is a fogalmazás írójának a gondolkodási szintjére jellemző.

4. Helytelen következtetések, ítélet-kapcsolatok

Mint a gondolkodás fejlettségi szintjét jellemző tényezőket vesszük számításba a hibás következtetéseket, ítélet-kapcsolatokat, helytelen összefüggés-felismeréseket is.

Az eddig felsorolt elemek akár kiemelhetők a többiek közül, és mint tartalmi tényezők külön is vizsgálhatók. Más szóval: valamely fogalmazás tartalmi fogyatékoságai e hibamutatókkal jellemezhetők.

5. Szerkezetileg nem a helyükön lévő gondolati egységek

Az egyes fogalmazások szerkezetét általában ilyen ítéletekkel szokás jellemezni: szigorú logikával, következetesen, jól szerkesztett, illetőleg logikátlan, következetlen, laza, rossz szerkesztésű. Ez a globális ítélet a matematika fogalomrendszerében kifejezve azt jelenti, hogy az egyes fogalmazások szerkezetének az értéke vagy 100 vagy 0 százalék. S ez nyilvánvalóan helytelen: ilyen módon az összeteljesítmény szempontjából nem súlyának megfelelő mértékben esne látba ez az alkotóelem. A differenciálabb értékelés érdekében kisebb egységekre kell bontanunk a szerkezetet is.

Mikor nevezzük jónak egy fogalmazás szerkezetét? — Ha minden a maga helyén van benne. Nem ritkán tapasztaljuk azonban, hogy a tanuló elkezd egy gondolatot kifejteni, azután egy másodikat, harmadikat, negyediket, és egyszer csak visszatér az elsőre, majd az ötödiket fejtegeti, aztán visszatér — mondjuk — a harmadikra, és újból hozzáfog egy másik gondolat kifejtéséhez stb. Nyilvánvaló, hogy ezek a visszatérések, gondolatmegszakítások szerkesztési hibák, amelyeket megszámlálhatunk. — Avagy: leírásban rendszertelenül hol a közelebbi, hol a távolabbi tárgyakat mutatja be; minden ilyen „ugrás” rendszertelenné teszi, lazítja a szerkezetet: szerkesztési hiba. Ha mind ezeket a hibákat megszámláljuk és viszonyítjuk a választott konstans tényezőhöz (munkánkban az összes elemi ítélet számához), akkor nem csupán 0 vagy 100 lehet az érték, hanem a kettő között a teljes skála, így tehát differenciált, súlyozott értéket kapjuk a szerkezetnek is.

6. Bekezdés-szerkesztési hibák

A bekezdések elemzésével más oldalról jellemezzük a szerkezetet. Míg az előző pontban a logikus felépítést, a logikai sorrendet vettük figyelembe, addig a mostani vizsgálódás kritériuma a helyes vagy helytelen tagolás.

Követelmény, hogy minden gondolati egység képezzen külön formai egységet: bekezdést. Ez a követelmény érvényesül minden műfajú prózaíró írásműben: a tudományos értekezésben éppúgy, mint a szépirodalmi alkotásokban. (E témáról lásd: Terestyéni Ferenc: Az „egység” és az „összefüggés” követelményei az írásművekben c. tanulmányát a Magyar Tanítási Útirány 1960. évi 4. számában.) A tanulók munkáiban viszont gyakran azt látjuk, hogy az egész fogalmazás egyetlen bekezdésből áll, holott több gondolati egységet tartalmaz. Avagy az sem ritka eset, hogy egy egész osztály fogalmazásainak a többsége három bekezdésre tagolódik, a „klasszikus” három szerkezeti egységnek, a „bevezetésnek”, a „tárgyalásnak” és a „befejezésnek” megfelelően. S hogy a tárgyalásban négy-öt, sőt több gondolatkört fejtegetnek, ezt nem fejezik ki bekezdésre tagolással.

A bekezdésekre osztás nem öncélú, formai követelmény: az írásmű szerzőjét világos gondolati tagolásra, fegyelmezett gondolkodásra, következetes szerkesztésre készíti, az olvasónak pedig megkönnyíti a megértést.

Ezért minden olyan tényt, amikor új gondolati egység nem kerül új bekezdésbe, avagy (ami éppoly zavaró tényező) egy egységes, összetartozó gondolatsort új bekezdésszakít meg, bekezdés-szerkesztési hibaként regisztrálunk. Nem azt számláljuk tehát, hogy a fogalmazásban hány rosszul szerkesztett bekezdés van, hanem azt, hogy hány-szor vét a tanuló a bekezdés-szerkesztés szabályai ellen. Előfordulhat, hogy egy fogalmazás például 3 bekezdésből áll, s ebből csak egy a rosszul szerkesztett bekezdés, mégis — mondjuk — 7 bekezdés-szerkesztési hiba fordul elő benne, mert hét esetben nem kezdődik új bekezdésben az új gondolati egység.

7. Rosszul szerkesztett mondatok

Ebbe a kategóriába sorolunk minden nehézkesen, bonyolultan szerkesztett, nehezen érthető vagy értelmetlen mondatot, még akkor is, ha a tagmondatok elemi ítéletei önmagukban helyesek. Ide tartoznak azok a mondatok is, amelyekből hiányzik a megértéshez szükséges egy-egy gondolat, amelyben „logikai hézag” fordul elő, mint például ez a mondat: „Később, amikor megjött az uzsonnaszünet és újra kezdtünk dolgozni, akkor már egészen ügyesen haladtunk előre.” — Tekintsünk el most a „megjött az uzsonnaszünet” kifejezéstől: ezt a szintagmák hibái között tüntetjük föl; mindenképpen hiányzik ebből a mondatból az a gondolat, hogy az uzsonnaszünetben kipihenték magukat, felfrissültek, erőt gyűjtöttek stb. — Más példa: „A kollégium falain most amikor elérkezett az őszi november, sokszor megállok egy képnél.”

8. Hibás szintagmák

Ennek az elemnek a számbavételével a mondatok belső struktúráját jellemezzük. E kategóriába soroljuk a helytelen határozós és jelzős szerkezeteket, valamint a hibás vonzatokat. Példák I. osztályos középiskolás tanulók fogalmazásaiból: „A munka jelentősen jól haladt.” — „... , melyeknek nagyon boldogok voltunk.” — „Siöttünk haza a megérdemelt pihenés felé.” — „A paprikát leszedvén színvonalasabb munkahelyre vezényelték bennünket.” — „Itt is megállva helyünket az idő gyorsan telt.” — „A rózsabokrok szebbnél szebb színekbe nyílottak.” — „Hiszen már az évszak is egyet fordult a tengelyén.” — „...látványosan integettek felénk.” — „Regényeiben tiltakozik a fölösleges vérontástól.”

9. Hibás egyeztetések

Nem ritkán találkozunk velük. Olykor az állítmány és az alany egyeztetését vétik el a tanulók; gyakoribb ennél a birtokos szerkezetekben előforduló egyeztetési hiba.

— Ebbe a kategóriába soroljuk a helytelenül egyeztetett vonatkozó névmásokat is. Példák: „Láttam a madarakat, amely gyorsan szállt fölöttünk.” — „Ezeknek az összeforrottságát, vezetésre képességüket...”

10. *Hibás kapcsolóelemek*

A kötőszók használatának a hibáit regisztráljuk ezen a címen elsősorban. Azt az esetet, amikor a meghatározott funkciójú kötőszót más, nem a rendeltetésének megfelelő funkcióban használják. Például kapcsoló kötőszót ellentétes, választó, következtető vagy magyarázó funkcióban; az „aki”, „ami”, „amely” névmásokat egymás helyett. Egyik első osztályos fogalmazásában olvasható: „Sietett a sok tanuló, amelyek...” — Megjegyezzük, hogy a 9. pontban közölt példában is az „amely” kötőszó a hibás, mégsem ide soroltuk: ott a megfelelő kötőszót használta a tanuló, de nem jól egyeztette, itt viszont nem a megfelelőt használta.

Másik gyakori hiba a fogalmazásokban a „mind..., mind” kötőszó helyett használt „úgy..., mint”.

Ugyancsak e rovatban tüntetjük föl azokat a hibákat is, amikor kötőszó nélkül kapcsol a tanuló olyan mondatokat, amelyek csak kötőszóval kapcsolhatók, és megfordítva: kötőszót alkalmaz olyan esetben, amikor kötőszó nélkül helyesebb lenne a mondat.

Az 5—10. pontokban felsorolt hibákat — szükség szerint — mint a szerkezetet jellemző tényezőket külön csoportként is lehet kezelni.

11. *Hibás szóhasználat*

Minden olyan szót számlálunk, amely nem fedi a kifejezni kívánt fogalmat. Elsősorban azt regisztráljuk, ha a szinonímák közül nem a megfelelőt használja a tanuló. Például: „A csendet... a traktorok dübörgése váltotta fel.” — Olykor különös szóalkotással találkozunk a fogalmazásokban. Például: „A sarokban egy fakarhajlítású szék áll.” Nyilván a „fából készült, hajlított karfájú” kifejezést helyettesíti e hibás szóval.

Nehézséget jelent, hogy nem mindig lehet biztosan megállapítani, mi a helytelen szóhasználat oka: a tanuló tudatában élő hibás fogalom-e, vagy az, hogy a helyes fogalom jelölésére nem találta meg a megfelelő szót, a szinonímák közül nem tudta kiválasztani a mondanivalóhoz illőt. A nyelvi környezet vizsgálata többnyire segít a probléma megoldásában. El nem dönthető esetben a helytelenül használt szót a hibás fogalmak között regisztráljuk.

12. *Hibás szórend*

Aránylag sok van ezekből is, noha a magyar nyelv szórendje meglehetősen kötetlen. Főként a birtokos szerkezetek szórendjében követnek el hibákat a tanulók. De előfordul más, értelemzavaró vagy magyartalan szórend is. Például: „...az egyik fo-
telben kényelmesen, de nagy nyugalommal valami fontosat noteszébe jegyzetel.”
Avagy egy humorosabb: „Akad még egy krajcár a szögön lógó apa nadrágjában.”

13. *Hibás toldalékok*

Nem a helyesírási szempontból rossz ragokat, jeleket, képzőket regisztráljuk itt, hanem a funkcionálisan hibásakat. Ha például a „-ban, -ben” rag helyett „-ba, -be” ragot használnak, vagy az ilyeneket: „A vezetők közül döntésképpen megkérdez-

tük...” És itt vesszük számításba a „-suk, -sük” — hibákat, az ikes igék helytelen ragozását stb. — Néha „-i” képzős mellékneveket használnak rosszul a tanulók. Például: „Kormányi terror.” — „Rámutat az országai hibákra.”

14. *Hibás névelők*

Elősorban a határozatlan névelő használatában tévednek a tanulók, de nem ritka a határozott névelők helytelen használata sem: gyakran alkalmazzák helytelenül birtokos személyragos névszók előtt, de nem egyszer elhagyják ott, ahol ki kellene tenni, például felsorolásban.

15. *A névutóhasználat hibái*

Eléggé elterjedt hiba. Nem keveset a napi sajtó honosít meg belőle. Különösen a „felé” és a „keresztül” használatával élnek vissza. Például: „A Kara grófnőn keresztül földet akar szerezni Turi Dani.” — „Éles bírálattal fordul az úri rend felé.”

De előfordul más névutós hiba is: „Ezek alól való menekülést választották.”

16. *Helytelen igekötőhasználat*

Itt sem a helyesírási hibákat regisztráljuk, hanem a helytelen grammatikai funkcióban jelentkező igekötőket. Gyakori esete a helytelen igekötőhasználatnak, amikor idegen eredetű, magyarra igekötős igével fordítható igéhez teszik hozzá a magyar igekötőt: kidisszidál, beimportál, beinvestál stb. De az eredeti magyar igék igekötőit is el-élvétik a tanulók: „A szoba padlója egyszerű deszkával van felrakva.” — „Ezt a kocsit nem sikerült beelőznünk.”

17. *Helytelenül használt igeidők és igemódok*

Hangsúlyozzuk: itt sem helyesírási hibákat regisztrálunk!

Előfordul — különösen elbeszélő fogalmazásokban — az igeidők értelemzavaró keverése: hol jelen, hol múlt (esetleg jövő) időben folytatja a tanuló az elbeszélést, indokolatlanul. De nem ritkán használnak helytelen igemódot is: felszólító mód helyett jelentőmódot stb.

18. *Hibás jelzők és képhatású kifejezések*

A jelzők a kifejezés pontosságát (megkülönböztető jelző), plaszticitását (díszítő-jelző) szolgálják, ezért igen nagy a jelentőségük. A tanulók elég gyakran használnak helytelen jelzőket. Ezek egy részét a szintagmák hibái között tüntetjük fel: amikor az egész jelzős szerkezet rossz. E helyen az olyan hibákat vesszük számba, amikor az egész szerkezet nyelvtani szempontból nem kifogásolható, de nem megfelelő jelentésű melléknév kerül jelzőként valamely névszóhoz. Ezeket feltüntethetnénk a szóhasználat hibái között is, mégis külön regisztráljuk őket a jelzők igen jelentős stílus-funkciója miatt. — Itt tüntetjük föl az állítmány szerepét betöltő, helytelen mellékneveket és a hibás metaforákat, szimbólumokat, képhatású határozókat. A helytelen hasonlatokat is ide soroljuk, ha a jelentésük rossz; de a hibás szintagmák között regisztráljuk őket, ha a jelentésük helyes, nyelvtani struktúrájuk ellenben hibás.

19. *Fölösleges szavak*

Minden olyan szót megszámolunk, amelynek a mondani való szempontjából nincs szerepe: töltelék, stílushiba.

20. Fölösleges mondatok

Ugyancsak stílushibaként regisztráljuk a „töltelék” mondatokat — tagmondatokat.

21. Fölöslegesen ismételt szavak

Ezeknek (a 19. pontban regisztráltakkal szemben) van funkciójuk a mondanivaló szempontjából, de monotoníát eredményez, hogy egymás után többször ugyanaz a szó fordul elő, hogy nem válogat a tanuló a szinonímák közül. Az egyik első osztály leíró fogalmazásában az összes használt jelző közel 40%-a az „egyszerű” szó volt. Ugyancsak gyakran alkalmazzák a tanulók egymást követő mondatok egész sorában a létigét állítmányként, vagy kötőszóként az „és”-t. Az ilyen hibákat is feltüntetethetnénk a szóhasználat hibái között, mégis külön számláljuk, mert ez a differenciálás jobban jelzi a tanárnak is a tennivalóit.

Ilyen módon elvégeztük a fogalmazási teljesítmények számlálható alapegységekre bontását a hibás elemek regisztrálása érdekében. Hangsúlyozzuk azonban, hogy további vizsgálatokra is szükség van, hogy megállapíthassuk, vajon ezek-e a legfőbb hibatípusok, hogy ezeken kívül milyen más hibatípusok számbavétele lenne szükséges, avagy ezek közül melyeknek a föltüntetése fölösleges.

b) A hibamutatók kidolgozásához vezető módszer keresése

Amikor egy tanuló teljes fogalmazási teljesítményét akarjuk értékelni, objektív viszonyítási alapot kell keresnünk, ami az országos átlag. Ennek megállapításához reprezentatív mérést kellene végeznünk. Reprezentatív mérésre vállalkozni azonban csak kidolgozott metodikával érdemes.

A módszer megalkotása érdekében 190 első osztályos középiskolai tanuló egy-egy elbeszélő fogalmazásának az előző fejezetben ismertetett hibatípusokba tartozó hibáit számláltuk össze. Kiszámítottuk minden hibatípusra a tanulónként átlagosan elkövetett hibák számát. $\left(\text{Egyszerű osztási művelet: } \frac{\text{összes hibaszám}}{\text{a tanulók száma}} \right)$. Maga ez az átlagszám is lehetne viszonyítási alap, ha minden fogalmazás azonos terjedelmű lenne, vagyis azonos számú elemi ítéletből állna. A dolgozatok azonban nagyon különböző terjedelműek, ezért ez az átlag csak azt jelzi, hogy melyek a leggyakrabban előforduló hibatípusok.

A terjedelemtől úgy vonatkoztathatunk el a legegyszerűbben, ha hibatípusonként kiszámítjuk a száz elemi ítéletre jutó hibák számát.

$$\left(\text{Egyszerű számítás: } \frac{\text{összes hibaszám}}{\text{összes elemi ítélet száma}} \cdot 100 \right).$$

A vizsgált 190 fogalmazás ide vonatkozó adatait az 1. számú táblázat tünteti föl.

A száz elemi ítéletre jutó hibák száma hibatípusonként a viszonyítási alapot, a hibamutatót képezi. Ha ugyanis az egyes tanulók hibatípusonként elkövetett hibáinak a számát is kiszámítjuk száz elemi ítéletre, s ezt összevetjük a 190 fogalmazásból számított, száz elemi ítéletre jutó hibaszámmal (a viszonyítási alappal, a hibamutatóval), akkor megállapíthatjuk a tanuló teljesítményéről, hogy jobb avagy rosszabb az átlagnál.

Lássunk egy példát!

Vizsgálunkban a 12. sorszámmal jelölt tanuló hibái a 2. számú táblázatban foglaltak szerint alakultak.

Hibatípusonként hasonlítsuk össze e tanuló száz elemi ítéletre eső hibáinak a számát a 190 tanuló száz elemi ítéletre jutó hibaszámával (vagyis a viszonyítási alappal, a hibamutatóval)!

Megállapíthatjuk, hogy a 21 hibatípus közül 9 típusból kevesebbet, 12 típusból többet követett el az átlagnál. Ebből arra következtethetünk, hogy a tanuló teljesítménye gyengébb az átlagosnál. De hogy milyen mértékben, annak megállapítása további számítást igényel.

Fejezzük ki e tanuló hibamutatóit (2. táblázat 3. rovata adatait) a viszonyítási alap (2. táblázat 4. rovat) százalékos arányában! Ezt az arányt tünteti föl a 2. táblázat 5. oszlopa. Ebből az oszlopból leolvasható, hogy az egyes hibatípusokból a vizsgált tanuló fogalmazásában az átlagnál hány százalékkal fordul elő több, vagy kevesebb. Például hibás ítéletből 153 százalékkal több van e tanuló fogalmazásában az átlagosnál, tehát ítéleteit nagyon rosszul alkotja meg. Egyeztetési hibát viszont 39 százalékkal kevesebbet követ el az átlagnál, e tekintetben tehát lényegesen jobb a teljesítménye, mint az átlag.

Ha az átlaghoz viszonyított hibaszázalékainak az átlagát vesszük (a 2. táblázat 5. oszlopából: $2682 : 21 = 127,7\%$), megkapjuk, hogy a vizsgált hibatípusok alapján egészében milyen százaléokban hibás a tanuló fogalmazása. Ez a szám (kerekítéssel) 128%.

Ha ezt a számítást mind a 190 tanuló hibáira vonatkozóan elvégeznénk, megkapnánk az átlagtól való eltérések szélső értékeit. Tegyük fel, hogy ezek 60% és 150%, ami azt jelenti, hogy a legkevesebb hibás fogalmazás 40%-kal jobb, a legrosszabb dolgozat 50%-kal rosszabb az átlagosnál (a vizsgált szempontokból). E két értékhatar

1. számú táblázat

Sor-szám	A hibatípus megnevezése	Összes hibák száma	Tanulóként átlagosan elkövetett hibák száma	Száz elemi ítéletre jutó hibák száma
		(190 tanuló, 4266 elemi ítélet)		
1.	A témához nem tartozó elemi ítéletek ..	849	4,5	19,9
2.	Hibás absztrakt fogalmak	121	0,6	2,8
3.	Hibás ítéletek	388	2,0	9,1
4.	Hibás következtetések	109	0,6	2,6
5.	Szerkezeti nem helyükön levő gondolati egységek	267	1,4	6,3
6.	Bekezdés-szerkesztési hibák	535	2,8	12,5
7.	Rosszul szerkesztett mondatok	760	4,0	17,8
8.	Hibás szintagmák	523	2,8	12,3
9.	Hibás egyeztetések	198	1,0	4,6
10.	Hibás kapcsolóelemek	406	2,1	9,5
11.	Hibás szóhasználat	536	2,8	12,6
12.	Helytelen szórend	139	0,7	3,3
13.	Hibás toldalékok	307	1,6	7,2
14.	Hibás névelő	247	1,3	5,8
15.	Hibás névutó	49	0,3	1,1
16.	Helytelen igekötő	33	0,2	0,8
17.	Helytelenül használt igeidők és igemódok ..	82	0,4	1,9
18.	Hibás jelzők és képhatású kifejezések ..	280	1,5	6,6
19.	Fölösleges szavak	389	2,0	9,1
20.	Fölösleges mondatok	219	1,2	5,1
21.	Fölöslegesen ismételt szavak	805	4,2	18,9

között — gondos mérlegeléssel — a hagyományos érdemjegyeknek megfelelő kategóriák is megállapíthatók. Például:

Hibaszázalék	Érdemjegy
60— 70	Jeles
71— 90	Jó
91—110	Közepes
111—130	Elégséges
131—150	Elégtelen

Természetesen¹ más csoportosítás is végezhető: ez tulajdonképp konvenció dolga. Nem is az érdemjegyekben történő kifejezés a döntő, hanem az, hogy állandó, megbízható viszonyítási alapot találtunk.

Ismételten hangsúlyozzuk, hogy az itt közölt mutatók a gyakorlatban nem alkalmazhatók, mivel nem reprezentatív minta alapján készültek. *Mielőtt országos mutatók kidolgozásához kezdenénk, gondosan ellenőriznünk kell még a bemutatott módszert.*

Az országos hibamutatók kidolgozása a következőképpen történhet:

1. Meg kell határoznunk azokat az alapvető műfajokat, amelyek hibamutatóira szükség van. (Pl.: leírás, elbeszélés, értekezés.)

2. A statisztikai mintavétel szabályai szerint meghatározandó a reprezentatív minta rétegződése (hogy az országos arányoknak megfelelően szerepeljenek fiúk és lányok; városi és falusi iskolák, a különféle típusú középfokú iskolák tanulói stb.) és az egyes rétegek aránya.

2. számú táblázat

1. A hiba típus sorszáma*	2. A tanuló által elkövetett hibák száma	3. Száz elemi ítéletre jutó hibaszám (A tanuló hibamutatója)	4. Viszonyítási alap (A 190 tanuló hibamutatója)	5. A tanuló hibái a viszonyítási alap százalékában
------------------------------------	---	--	---	---

(A 12. számú tanuló fogalmazásának összes elemi ítélete: 26)

1.	7	26,9	19,9	135
2.	2	7,7	2,8	275
3.	6	23,1	9,1	253
4.	2	7,7	2,6	296
5.	3	11,5	6,3	182
6.	4	15,4	12,5	123
7.	6	23,1	17,8	129
8.	8	30,8	12,3	250
9.	1	3,8	4,6	82
10.	0	0,0	9,5	0
11.	2	7,7	12,6	61
12.	2	7,7	3,3	233
13.	0	0,0	7,2	0
14.	3	11,5	5,8	198
15.	0	0,0	1,1	0
16.	0	0,0	0,8	0
17.	0	0,0	1,9	0
18.	0	0,0	6,6	0
19.	1	3,8	9,1	42
20.	4	15,4	5,1	301
21.	6	23,1	18,9	122

*A hibatípusok sorszáma egyezik az 1. táblázat sorszámaival!

3. Pontosán meghatározandó műfajonként a fogalmazási feladat, hogy értelmezésében ne lehessenek lényeges eltérések.

4. A fogalmazások megíratása és értékelése.

5. A műfajonkénti és évfolyamonkénti hibamutatók kiszámítása és kontrollja (az általános iskola V. osztályától a középiskola VI. osztályáig).

6. A mutatók publikálása, bevezetése.

Ismételten megjegyezzük, hogy ezek a mutatók hibamutatók, tehát segítségükkel a fogalmazások negatív vonásai tárhatók föl; szükségesnek tartjuk azonban a pozitív vonások föltárását és az értékelésbe való beszámítását.

Ezeket a feladatokat szeretnénk a következő években megoldani.

О ВОЗМОЖНОСТЯХ ЭКЗАКТНОГО ИЗМЕРЕНИЯ ПО ИЗУЧЕНИЮ УРОВНЯ СОЧИНЕНИЙ УЧАЩИХСЯ

Орос Шандор

Автор исходит из того принципиального положения, что условием любого объективного измерения является деление на альтернативные элементы продуктивности сочинений учащихся. По литературным данным мы называем альтернативным те элементы, которые с двумя категориями мы можем оценить однозначными („правильно—неправильно”, „да—нет”).

Автор делает попытку установить более частобывающие типы ошибок сочинений. В первой части своей статьи автор характеризует 21 таких типичных ошибок.

Во второй части данной статьи даётся статистический анализ 190 сочинений учащихся первого класса средней школы. На основе данного материала автор разработал специальную методику, при помощи которой возможно уставить общие показатели ошибок сочинений учащихся.

BEMERKUNGEN ÜBER DIE EXAKTEN BEURTEILUNGSMÖGLICHKEITEN VON SCHÜLERAUFSÄTZEN

Dr. Sándor Orosz

Es ist der Ausgangspunkt des Artikels, dass die Vorbedingung jeder exakten Beurteilung sei, die Unterteilung der Schülerleistungen zu alternativen Elementen. Alternative Elementen werden — nach der Terminologie der Fachliteratur — solche Einheiten genannt, die durch zwei Urteile („gut—nicht gut”, „richtig—nicht richtig”, „ja—nein”) eindeutig zu beurteilen sind.

Der Verfasser versucht die häufigsten Fehlertypen der Aufsätze vorzuzeigen; im ersten Teil des Artikels zählt er 21 Arten von Fehlern vor.

Im zweiten Teil (auf Grund dieser 21 Fehlertypen) folgt ein Versuch zur statistischen Analyse von 190 Schüleraufsätzen der ersten Gymnasialklasse. Somit wird eine Methode vorgelegt, wodurch — nach Analyse einer repräsentativen Muster — allgemeingültiger Fehler-Index ausgearbeitet werden kann.

POSSIBILITÉS A APPRÉCIER D' UNE FAÇON EXACTE LA PERFORMANCE DES ÉLÈVES DANS LA RÉDACTION

Dr. Sándor Orosz

Le point de départ de l' étude c' est que la condition préalable de toute appréciation exacte doit être la division des performances des élèves en éléments alternatifs. On appelle éléments alternatifs — d'après la littérature spéciale — les unités qui peuvent être appréciées de façon unanime par deux jugements („bien— pas bien”, „correct—incorrect”, „oui—non”).

L' auteur essaie de constater les plus fréquentes fautes typiques de rédaction, dont il présente 21 dans la première partie de son étude.

Dans la seconde partie il fait l' analyse de façon statistique — d'après les types de faute établis dans la première partie — de la rédaction de 190 élèves de la première d' une école secondaire. Il présente une méthode par laquelle — en cas de l' analyse d' une modèle représentatif — l' élaboration des index généraux pour démontrer les fautes de rédaction devient possible.

**ADATOK A TANULÓK ISKOLÁHOZ VALÓ VISZONYÁNAK
PSZICHOLÓGIAI VIZSGÁLATÁHOZ**

Dr. Veczkó József
adjunktus

Az iskolareform időszakában több időszerű probléma mellett szükségessé vált a tanulók iskolához való viszonyának elemző feltárása s ezzel együtt a különböző nevelési és feladathelyzetekből eredő negatív hatásoknak a személyiségfejlődés szempontjából történő pszichológiai vizsgálata. Ennek érdekében feltétlenül indokolt e pszichológiai tényezők természetének megismerése, továbbá olyan módszerek és eszközök kidolgozása, amelyekkel megelőzhető — vagy legalább is csökkenthető — lenne a személyiségre gyakorolt negatív iskolai hatások érvényesülése. E szélesebb körű vizsgálat célkitűzése arra irányul, hogy:

a) Tárja fel a tanulók iskolához való viszonyának általános jellemzőit, jelentősebbnek ítélt motívumait, melyeknek alapján jobban differenciálhatók a vizsgálat fontosabb problémakörei és alapkérdései.

b) Derítse fel a serdülőkori személyiségfejlődést negatívan befolyásoló iskolai nevelési helyzetek legproblématisabb formáit, kiváltó okait és pszichológiai összetevőit.

c) Vizsgálja az iskolai negatív hatások által előidézett személyiségzavarok leggyakoribb típusait.

d) Kutassa a negatív iskolai helyzetek megelőzésének lehetőségeit és az ezekből eredő személyiségzavarok korrigálásának pszichológiai feltételeit.

Dolgozatunk a fentiekben körvonalazott kutatási program bevezetőjeként — mintegy előtanulmányként — az általános iskolai tanulók iskolához való viszonyának vizsgálatát mutatja be. Az iskolához való viszony általános pszichológiai jellemzőinek vizsgálatát mindenekelőtt azért tartjuk szükségesnek, mert a kutatás továbbvitele szempontjából fontos adalékokat várunk tőle a gyermek pozitív, negatív vagy „kétényezős”^{*} állásfoglalásának felderítéséhez. Az iskolához való viszony pszichológiai problémáinak összetettsége és a vizsgálati anyag terjedelme miatt jelen közleményünkben csak a témával kapcsolatos adatok helyzetképszerű feldolgozására s korcsoportonkénti összehasonlítására vállalkozhatunk.

Néhány elméleti és módszertani megfontolás

I. Kiindulásként röviden utalni szeretnénk témánk néhány szakirodalmi összefüggésére:

A pedagógus nevelési módszeréből következő káros pszichológiai hatásokkal foglalkozva Kounin, J. S. és Gump, P. V. (1960) megállapítják, hogy a büntetést gyakran alkalmazó tanárok növendékei között nagyobb arányban fordulnak elő olyanok, akik nem szeretnek iskolába járni, sőt iskolakerülők, agresszívek, nyugtalanok és hanyagok.

Intézetünkben végzett vizsgálatok közül témánkhoz szorosan kapcsolódik Dr. Ágoston György — Dr. Veszprémi László (1967) problémafelvetésben és feldolgozásban érdekes tanulmánya, amelyben azt vizsgálják, hogy a tanár buzdító-dicsérő, bíráló-szidó vagy közömbös magatartása mérhető módon jelentkezik-e a tanulói teljesítmények színvonalában. Meggyőzően bizonyítják, hogy a nehezen megközelíthetőnek vélt nevelési kérdések megfelelő kísérleti eljárások segítségével hozzáférhetővé és mérhetővé válnak.

^{*} „Kétényezős” viszony alatt azt értjük, amikor a tanuló iskolai kapcsolata ugyanazon időszakban az egyes hatásokra pozitív, másokra pedig negatív módon alakul, és ez az ellentét a személyiség integrációs folyamatában sem módosul, sőt rövidebb, hosszabb időre állandósul.

Az iskolai túlterhelés összetevőit, arányait — amelyek jelentősen befolyásolják a gyermekek iskolához való negatív viszonyának alakulását — *Ádám Péter* (1960), *Jausz Béla* (1961), *Kiss Árpád* (1961) vizsgálták. *Lénárd Ferenc* (1961) e probléma egyik leglényegesebb kérdéseként a túlterhelést, a tanulói aktivitás fejlesztésének nem kielégítő színvonalát jelölte meg. *Geréb György* (1962) kísérletekkel és műszeres vizsgálatokkal bizonyítja, hogy az iskolai túlterhelés a gyermeknél fokozott fáradást idéz elő, amely csökkenti a teljesítményét, és nem egyszer pszichikus zavarokat, neurotikus tüneteket okoz. Vizsgálataiból kiderül, hogy a kedvezőtlen kimenetelű kompenzációs kísérletek — pihenés, alvás stb. — pedig csak tovább rontják az iskolához kapcsolódó pozitív viszonyt.

Az iskolához való viszony alakulásában igen fontos tényező a pedagógus személyisége. Sajnos, e tényezőben is találhatók olyan elemek, amelyek a tanulók iskolához való viszonyulását negatívan befolyásolják. Egyik ilyen hatástényező, hogy még sokszor a tapasztalt pedagógusok is keveset tudnak a tanulók egymáshoz való személyes kapcsolatainak valódi jellegéről. Többek között e problémával is foglalkozik *Dr. Duró Lajos* (1964). Más vonatkozású, de számunkra jelentős problémát elemez, amikor felhívja a figyelmet az affektív szféra helytelen irányú fejlődésére azoknál a gyermekeknél, akik valamilyen elégedetlenség hatására effektív élményeket és negatív viselkedési formákat mutatnak (makacsság, sértődöttség, agresszivitás stb.).

Az oktatási módszerek által előidézett pszichológiai problémákra utalva *Galperin, P. J. A.* — *Zaporozsec A. V.* és *Elkonyin D. B.* (1964) megállapítja, hogy az iskolai oktatás jelenlegi módszerei nem elég hatékonyak. Igen nagy eltérés mutatkozik a tanulmányi eredmények tekintetében, ami abból is ered, hogy a legjobb és leggyengébb tanulók számára kedvezőtlen, kényszerű tanulási tempót diktálnak, és komoly pedagógiai selejtre (különböző okú lemaradásra, sőt súlyosabb esetben az iskolából való kimaradásra) vezetnek.

Különböző iskolai élethelyzetekben megnyilvánuló pszichikus tenzió alakulását vizsgálja *Forrainé Dr. Bánlaki Erzsébet* (1965 a,b), különös tekintettel a 7—9 éves tanulók szorongásának tanulmányozására. Kutatja továbbá a különböző értelmi fejlettségi szinten lévő tanulók teljesítményét a sajátosan szervezett, szorongást előidéző feladathelyzetekben.

Az oktatás technikai eszközeinek hiányosságaival és a tömegoktatás problémáiból adódó nehézségekkel kapcsolatban tanulságosak *Berg A. I.* (1964) arra vonatkozó megállapításai, hogy az oktatás gyakran rendkívül kis hatékonysággal és nagy idővesztéssel valósul meg, a tanulók nem egyszer unatkoznak, vagy szórakozottság benyomását keltik. Sok tanuló teljesen passzív, haszon nélkül tölti a drága időt az osztályban anélkül, hogy valamit is csinálna. Ez az állapot kimerítőleg hat az előadóra és zavarja a tanulókat is. A tanulóknak az osztályban tanúsított passzivitását a pedagógusok gyakran a házi feladatok kiadásával igyekeznek kiegyenlíteni, ami a kifáradt tanulók számára csak felesleges megterhelést jelent.

Az „iskolai túlsúlyú” hatások pozitív és negatív sajátosságaival először *Dr. Gegesi Kiss Pál* és *P. Liebermann Lucy* (1963, 1965, 1966) foglalkozott. Klinikai megfigyelések és egyéni monografikus vizsgálatok segítségével tanulmányozták a pszichikai károsulások leggyakoribb formáit és a belőlük származó személyiségzavarokat. Témánk szempontjából különösen fontosnak tartjuk azt, hogy a negatív iskolai hatások feltárásával és a személyiségzavarok pszichológiai összetevőinek ismertetésével javaslatot tesznek a megelőzésre, és differenciáltan foglalkoznak a korrigáló nevelés feladataival is.

Problémafelvetésünkhöz legközelebb áll *Surányi Gábor* (1966) tanulmánya, amelyben a tanulók iskolához való viszonyát vizsgálja gyermekvallomások alapján. Tanulói

válaszok segítségével keresi az iskolai élet rendjéről, felszereléséről, a közösségi életéről, az oktatói és nevelési követelmények szintjéről, a bánásmódról, a tanár-diák viszonyról kialakult legtipikusabb véleményeket és azok forrásait.

Problémafelvetésünkkel kapcsolatos pedagógiai és pszichológiai tanulmányok vázlatos számbavétele — részletesebb elemzés nélkül is — felhívja a figyelmünket arra, hogy az iskolához való viszony nagyon *komplex* és sok vonatkozásban még *nem eléggé differenciált kategória*. Általános tendenciaként jelentkezik az a törekvés, hogy a szerzők rendszerint a probléma egy-egy vonatkozását tárják fel, többnyire nem is önálló problémaként, hanem egy szélesebb összefüggést vizsgáló kérdés részleteként. A különböző elméleti és módszertani megfontolásokból eredő vizsgálatok részeredményei kétségtelenül értékes hozzájárulást jelentenek témánk sokoldalúbb kidolgozásához.

2. Szükségessé vált továbbá, hogy az iskolához való viszony és a személyiség szerveződésének néhány olyan általános összefüggésére is utaljunk, amelyeknek vizsgálatunkban meghatározó szerepük volt. Az iskolát a személyiség fejlődésének egyik legfontosabb feltételeként fogjuk fel. Ugyanakkor nem tévesztjük szem elől, hogy a tanulók személyiségének fejlődésében, (alakulásában) komplex külső és belső, iskolai és iskolán kívüli hatásrendszerek integrálódnak. Az „iskolás túlsúlyú” életkorokban azonban — úgy véljük — domináns szerepet játszanak az iskolai hatások. A gyermekek annyiféle konkrét iskolai kapcsolatot hoznak létre, ahányféle hatás éri őket. Azonnal hozzá kell tennünk, hogy ezen sokféle kapcsolatot a személyiség egy egységes jellegű viszonyulássá törekszik integrálni. Így egyes viszonyok vezető, mások alárendelt szerepet kapnak a személyiség általános rendszerében. Az iskolához való viszonyban tehát a személyiség pszichikus funkcióinak, tulajdonságainak és állapotának — e vonatkozásban — összegeződött meggyőződése tükröződik.

Mivel a külső hatások és a belső feltételek meghatározott kölcsönös viszonyban állnak egymással, a gyermek az őt ért iskolai hatásrendszereket személyiségén keresztül egyedileg is feldolgozza; ezek egy részét magáévá teszi, más részét elutasítja. Azon iskolai hatásokkal, amelyekkel a gyermek egyetért, amelyeket magáévá tesz és belső meggyőződésévé alakít, azokkal pozitív viszonyt teremt. Az elutasított iskolai hatásokkal negatív kapcsolat jön létre. Mivel az iskolai hatások is sokfélék, és a gyermekek belső feltételei is különbözők, ezért gyakran megtörténik, hogy ugyanazon tanulók, azonos időben egyes hatásokkal pozitív, másokkal pedig negatív kapcsolatot, összegezetten tekintve: ambivalens viszonyt teremtenek. A kapcsolatok e hármas természete miatt vált szükségessé a „kétértelmű” viszony bevezetése vizsgálatunkba. A személyiség e vonatkozású állapotában a kategóriák (pozitív, negatív) közti ellentétes mozgás átmeneti helyzete tükröződik.

Felfogásunk lényegéhez hozzá tartozik, hogy a kialakult viszonyokat is mozgásban, változásban és fejlődésben vizsgáljuk. Ezért tartottuk szükségesnek, hogy vizsgálatainkat ugyanazon iskolai körülmények között három különböző időpontban (1966. szeptember 1., december 15. és 1967. június 1.) végezzük el. Szükségnek tartottuk, hogy az iskolához való viszony alakulását a gyermekek személyiségfejlődésének különböző életszakaiiban tárjuk fel. Így mindkét korcsoport (kisiskolás és serdülő) problémánk szempontjából jellemző sajátosságait fejlődésében ragadhatjuk meg és hasonlíthatjuk össze.

3. Vizsgálati eljárásként alkalmaztuk a kérdőíves módszert, a dolgoztatást, az egyéni és csoportos beszélgetést. Továbbá felhasználtunk néhány matematikai statisztikai eljárást és módszert. A megkérdezendő tanulók számarányának (minta nagyságának) meghatározását a *konfidencia intervallum* figyelembe vételével végeztük. En-

nek alapján a rétegezett mintavétel adataiból levont következtetéseink megközelítően 95%-os biztonsággal és 0,05 pontossággal, illetve valószínűségi szinttel igazak.

Vizsgálatainkba 1600 *városi osztott* (I—VIII. o., osztályonként 200 tanuló, 1600 *falusi osztott* (az előbbi osztálymegoszlás szerint), 1600 *falusi részben osztott* (az előző osztálymegosztás szerint) vontuk be. A fiúk és lányok megoszlása minden esetben 50%-os.

Adatfelvételeinket a tanév három különböző időpontjában végeztük. Az első vizsgálat (1966. szeptember 1—5.) alkalmával a tanulókkal az alábbi feladatokat végeztettük el: *a)* „Újra az iskolában” címmel dolgozatot írtunk azzal a céllal, hogy a tanulói megnyilatkozások alapján tájékozódást szerezzünk mindazokról az érzésekről, gondolatokról, élményekről és problémákról, amelyek a tanévkezdés alkalmával foglalkoztatják őket. *b)* A dolgozat elkészítése után kérdőívet adtunk a tanulóknak, amely az alsó- és felső tagozat fejlettségi szintjéhez igazodva fogalmazta meg az alternatív kérdéseket. Példaként megemlíti, hogy az első kérdés ez volt: „Szívesen kezded-e az új tanévet”? (Három válaszlehetőséget adtunk: „igen”-t, „nem”-et, „igen is meg nem is”-t.) A megfelelő választ a tanulók aláhúzással jelezték. Az általános iskola I. osztályosait szóban kérdeztük meg. A második kérdésünk: „Miért igen”? A harmadik kérdésünk: „Miért nem”? A második és harmadik kérdésben az első kérdésre adott válaszok okait közölheték. Aki az „igen is meg nem is” választ húzta alá, az a második és harmadik kérdésre is válaszolt. A második és harmadik kérdésre 35—40 válaszlehetőséget is közöltünk, amelyet ugyancsak aláhúzással jelölhetett a tanuló, de lehetőséget adtunk az önálló indokolásra is.

A 35—40 válaszlehetőséget a lapon úgy tipografizáltuk, hogy ez lehetővé tette a válaszok alábbi csoportosítását: *a)* A tanulmányi tevékenység körébe csoportosuló válaszok; *b)* A tanár és a diák viszonyából származó indokok; *c)* A tanár módszerével kapcsolatos megjegyzések; *d)* A társas kapcsolatok indokai; *e)* A gyermek iskolai tevékenységével kapcsolatos szülői magatartás. Negyedik kérdésünk, amely az előző három kérdés ellenőrzésére szolgált, így hangzik: „Mit érzel és mire gondolsz ha eszedbe jut az iskola”? A tanuló itt is aláhúzással és kiegészítéssel válaszolhatott. Mind a dolgozatot, mind a kérdőívet névalírás nélkül kértük. E két forrásból gyűjtött anyag alapján — a három mintavételi területnek megfelelően osztályokra bontva — elvégeztük az elemzést. Fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy a négy kérdésre adott válasz együttes összevetése alapján állapítottuk meg az „igen”, a „nem” és az „igen is meg nem is” tényleges választ.

A második — bizonyos mértékig kontroll jellegű — vizsgálatra 1966. december 15—20-a között került sor. Először az első adatfelvételnél alkalmazott kérdőívet töltöttük ki, majd csoportos és egyéni beszélgetéseket folytattunk valamennyi mintavételi terület K, L és N kezdőbetűs nevű tanulóval. E beszélgetések a kérdőív megbízhatóságának ellenőrzésére szolgáltattak tapasztalatot.

A tanulói válaszok elemzése alapján igen jól differenciálható az iskolához való viszony három fő kategóriája: *a)* Pozitívnak tekintjük azon tanulók iskolához való viszonyát, akik az első kérdésre az „igen”-t húzták alá, és csak a második kérdés válaszlehetőségeiből választottak, vagy e kérdéshez adtak kiegészítést, továbbá a dolgozatuk és a negyedik kérdésre adott válaszaik is az „igen”-t igazolják. *b)* Negatívnak nevezzük azoknak a tanulóknak az iskolához való viszonyát, akik az első kérdésre a „nem”-et húzták alá; csak a harmadik kérdésre válaszoltak, továbbá a negyedik kérdés válasza és a dolgozat is a „nem”-et igazolja. *c)* „Kéttényezős” viszonynak azon tanulók feleleteit tekintjük, akik az első kérdés válaszaik közül az „igen is meg nem is”-t húzták alá, válaszoltak a második és harmadik kérdésre is, továbbá a negyedik kérdésre adott válaszaikban is vegyesen fordul elő pozitív és negatív állásfoglalás.

A tanulók iskolához való viszonyának alakulása az első vizsgálat alapján

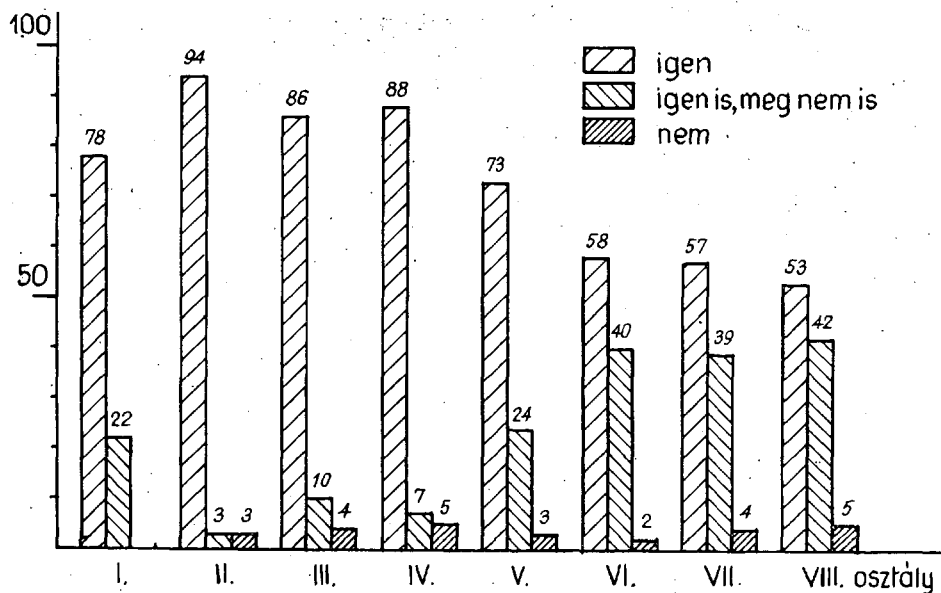
Az előzőekben már vázolt témánk konkrét megismerése, feltárása érdekében, a már említett módszerek segítségével vizsgálatunkat az alábbi három mintavételi területen végeztük el: a) *Városi osztott iskolákban* (megjegyezzük, hogy a mintavételt ezen belül is arányosan végeztük a belső-, a külső- és a perem kerületek iskolába járó tanulóinak megoszlása szerint. Az értékelést viszont az egységes összkép végett elkülönítés nélkül végeztük el); b) *Falusi osztott iskolában* és c) *Falusi osztatlan iskolában*.

A tanév első napjaiban kapott válaszokban a nyár folyamán számos alkalommal újra és újra végiggondolt s feltételezéseink szerint a személyiségen többszörösen átszűrődött („leülepedett”) állásfoglalásokat kaptunk. Más vonatkozásban pedig számos külső (szülői követelés, büntetés, kívánság stb.) és belső (megbánás, becsvágy, önbecsülés, életcél stb.) motívum hatására pszichológiai szempontból figyelmet érdemlő elhatározások, tervek foglalkoztatják a gyermekeket. E körülmény kétségtelenül érdekes adalékokat szolgáltat az iskolához való viszony tanulói vélemények alapján történő megítéléséhez.

1. A városi osztott iskolába járó tanulók iskolához való viszonya

A városi iskolák tanulói körében végzett vizsgálatunk statisztikai értékei alapján a következő megállapításokra jutunk:

a) *A kisiskolás korú tanulók iskolához való viszonyát* illetően a *pozitív tendencia* dominál, melynek legfőbb bizonyítéka a 86,5%-os átlagérték. Az ábrán is jól észlelhető, hogy a tanulók legnagyobb része szívesen kezdi a tanévet. Az ábrán feltüntetett értékek részletesebb vizsgálata arra mutat, hogy egyes osztályok tanulóinak iskolához való viszonya az átlagnál (86,5%) magasabb. Ez vonatkozik mindenekekelőtt



1. sz. ábra

a II. osztályosok +7,5%-os és a IV. osztályosok +1,5%-os átlag feletti értékeire. Figyelmet érdemel az I. osztályos tanulók iskolához való viszonyának az átlag alatt —8,5%-kal, a III. osztályosok —0,5%-kal alacsonyabb értéke. A vizsgálat során nyert adatok tükrében tehát a tanulók iskolához való viszonya legjobb a II., IV. s viszonylag legalacsonyabb az I. és III. osztályban.

A felsorolt mutatók arra engednek következtetni, hogy az alsótagozatos nevelők többsége — rajtuk keresztül az iskola — kedvező hatást gyakorol a tanulókra. A gyermekek írásbeli és szóbeli válaszai alapján megemlítünk néhány fontosabb tényezőt, amelyek magyarázatot adnak a fentebb feltüntetett adatok értékeinek alakulására vonatkozóan. Az általános iskolák alsótagozatos nevelői feltehetően megfelelő lehetőségeket biztosítanak a kisiskolások közvetlen érzelmi kapcsolatot, támaszt, biztonságot kereső lelki sajátosságainak figyelembe vételére. Az életkor fő tevékenységi formáját, a tanulást a nevelők általában előnyösen kapcsolják össze játékkal, mozgással, aktivitással, ami a tanulók igényének leginkább megfelel. Oktatómunkájukban pedig központi helyet kap az ismeretek „élményesített” átadása. A gyakori szerepléssel, feleltetéssel a gyermekek elegendő sikerélményhez jutnak, ami biztosítja aktivitásukat és pozitívan befolyásolja az iskolához való viszonyuk alakulását. A válaszok alapján megállapítható, hogy az iskolák többsége megfelelő tartalommal tudja megtölteni a 6—10 éves gyermekek főbb tevékenységi körét. A gyermekek válaszaiból az is kiderül, hogy a játszótársi és baráti kapcsolatok (különösen a III., IV. osztályos tanulók körében) *iskolaközpontúvá* válnak. E néhány fontosabb tényező számbavétele után érthető, hogy a 6—10 évesek iskolához való negatív viszonya százalékosan is csak minimális arányú.

A negatív viszony átlaga (I—IV. o.) alacsony, számszerűen 3%. Az ábra ezen értékeinek vizsgálata során azt tapasztaljuk, hogy az egyes osztályok negatív viszonyának mutatói különbözőek. Mindenekelőtt szembetűnik az, hogy osztályonként felfelé haladva a negatív viszonyok százalékos arányai növekednek: I. o. 0%, II. o. 3%, III. o. 4%, IV. o. 5%. Ezt a tendenciát bizonyára nem tekinthetjük véletlennek. Feltehetően az iskolai hatások rendszerének a kisiskolások személyiségében megmutatókozó sajátos helyzete tükröződik.

Kisebb jelentőségű problémát jelent a negatív viszony átlagától való eltérés. Az ábráról is leolvasható, hogy a 3%-os átlagnál alacsonyabb értékek csak az I. osztályosoknak van (0%), s magasabb százalékot a III. (+1%) és a IV. osztályosok (+2%) mutatnak. Ennek oka feltehetően a különböző forrásokból eredő sikertelenségi élménynek mind több gyermekre történő kiterjedésével és halmozódásával kapcsolatos.

Érdekes a „kéttenyzős” viszony 10,5%-os alacsony átlaga. Az ábra értékeinek elemzése során szembetűnik az I. osztályosok — a kisiskolások átlagához (10,5%) viszonyított — magasabb (22%) százaléka, ami +11,5%-os eltérést jelent. A korcsoport többi osztálya alatta van a 10,5%-os átlagnak: a III. osztályosoké —0,5%-kal, a IV. osztályosoké —3,5%-kal, a II. osztályosoké pedig —7,5%-kal kevesebb. Az I. osztályosok után a „kéttenyzős” viszonyt a III. osztályosoknál 10%-kal, a IV. osztályosoknál pedig 7%-os értékkel találtuk a legmagasabbnak. Amennyiben az I. osztályosok százalékos értékeit külön problémának tekintjük — erre később visszatérünk —, akkor itt is megállapíthatjuk, hogy osztályonként felfelé haladva a „kéttenyzős” viszony százalékos aránya bizonyos töréssel ugyan, de trendszámítással kimutatható növekvő tendenciát jelez.

Az okok közül a gyermekek válasza alapján itt hármat emelünk ki: 1. a nevelők egy kisebb részének az átlagtól eltérő kedvezőtlen magatartása; 2. a szülők helytelen otthoni rendszabályai, melyeket gyermekeik tanulmányai fokozására alkalmaznak. Az ilyen erőszakos otthoni előírások kedvezőtlenül hatnak a tanulók iskolához való

viszonyára; 3. a hibás társas kapcsolatokra visszavezethető jelenségek, mint amilyen a csúfolódás, a megszégyenítés, a barátok hiánya, a verekedés stb.

b) *A felső tagozatos tanulók* iskolához való pozitív viszonyának átlagos értéke 60%. Itt már nem olyan egyértelmű a helyzet, mint az alsó tagozatban. A felső tagozatos serdülők életkori sajátosságaiból adódik, hogy itt az iskolához való viszony is összetettebb már. Az ábra százalékos értékei mutatják, hogy az átlag (60%) felett találjuk az V. osztályosokat + 13%-kal. A többi osztály fokozatosan csökkenő értéket mutat: VI. o. - 2%, VII. o. - 3%, VIII. o. - 7%. Megállapíthatjuk, hogy a pozitív viszony fokozatosan csökken. A pozitív választ adókat befolyásoló, leggyakrabban előforduló iskolai hatások típusai: a széleskörű megismerési igény kielégítése, az érdeklődés területének megfelelő tevékenységi lehetőségek biztosítása, az iskolai ismeretanyag érdekes feldolgozása, a tanulók romantikus igényének figyelembe vétele, a tanárok megértőbb, a tanulókat felnőttszerűen kezelő magatartása, a tanult ismeretek és a választandó életpálya összefüggésének felismerése. Ehhez járul még, hogy ebben az életkorban különösen jelentőssé válnak a gyermekek számára a társas kapcsolatok, amelyeket az iskola általában igyekszik elősegíteni.

A negatív viszonyulások átlaga (V - VIII. o.) 3,5% ami azt jelenti hogy minimális azon tanulók száma, akiknek az iskolával összefüggő és meghatározó kapcsolata — élményeik alapján — egységesen elmarasztaló lenne. Mégis megjegyezzük, hogy a VI. osztályosok kivételével a százalékos értékek aránya az alábbiak szerint növekszik: V. o. 3%, VI. o. 2%, VII. o. 4%, VIII. o. 5%. A negatív viszonyt előidéző hatások közül leggyakrabban a megterhelő tanulást, a túlzottan fegyelmezett zárt életformát, a társtalanságot és a tanárok rideg, elutasító magatartását említik a tanulói megnyilatkozások.

A „kéttenyezős” viszony (V - VIII. o.) 35%-os átlagot mutat, amely az egyes osztályokban a következőképpen alakul: V. o. - 11%, VI. o. + 5%, VII. o. + 4%, VIII. o. + 7%.

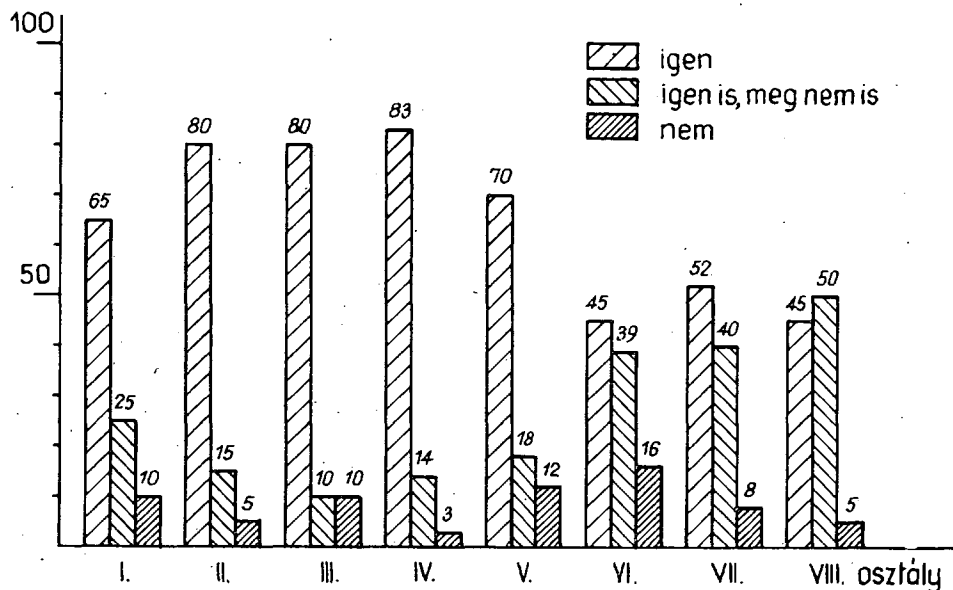
A serdülők válaszaiból kiderül, hogy az iskolához való vonzódásukkal egyidejűleg egyre inkább bíráló szemmel kezdik nézni az iskolai életet. Amíg a kisiskolások többségének általában minden tetszik, ami az iskolával kapcsolatos, addig a serdülők kritikai állásfoglalása egyre inkább erősödik, tudatosabbá lesz, és mindinkább mélyebb tartalmi problémákra irányul. Egyre nagyobb figyelmet fordítanak az oktatómunka megszervezésében és minőségében mutatkozó fogyatékoságokra. Így a serdülők bíráló állásfoglalása és őszinte, iskolához kapcsolódó vonzalma sajátosan ötvöződik a „kéttenyezős” viszonyban. A bíráló megjegyzések akkor válnak negatív vagy „kéttenyezős” viszonyná, ha a gyermekek észrevételeit nem követik ésszerű változások. Az a tény, hogy a pozitív viszonyok csökkennek, a „kéttenyezős” válaszok pedig emelkednek, arra hívja fel a figyelmet, hogy a serdülők életkori sajátosságai és az iskolai hatások között olyan ellentmondások rejlenek, amelyeket még alaposabban tanulmányozni kell. Feltehetően az iskolai hatások megváltoztatásával ezek az ellentétek feloldhatók.

2. A falusi osztott iskolába járó tanulók iskolához való viszonyának alakulása

A városi osztott iskolába járó tanulók iskolához való viszonyára vonatkozó fentebbi megállapításaink érvényesek a falusi osztott iskolák helyzetére is. Ezért csak az olyan jelentősebbnek tűnő problémákkal foglalkozunk, mint az I. osztályosok viszonylag alacsony (65%) pozitív viszonya, a VI. osztályban jelentkező törésvonal és a VIII. osztályosok érdeklődésében jelentkező problémák.

Az I. osztályosok tanév eleji, alacsonyabb értékű pozitív viszonyának okát vizsgálatunk szerint a szülőknek az iskolai életre előkészítő helytelen tevékenységében találhatjuk meg. Az 5—6 éves gyermekek jelentős részét még ma is ijesztgetik, rémítgetik, fenyegetik stb. az iskolával. Így a tanulók egy része félelemmel és előítéletekkel, gátlásokkal kezdi meg a tanévet.

A negatív viszony százalékos értékei az ábra szerint is észrevehetően magasabbak, mint a városi tanulóknál. Erőteljes eltérés mutatkozik a VI. osztályosoknál. Amíg a városi iskolák tanulóinak pozitív válasza a VI. osztályban 45%-ot mutat, ad-



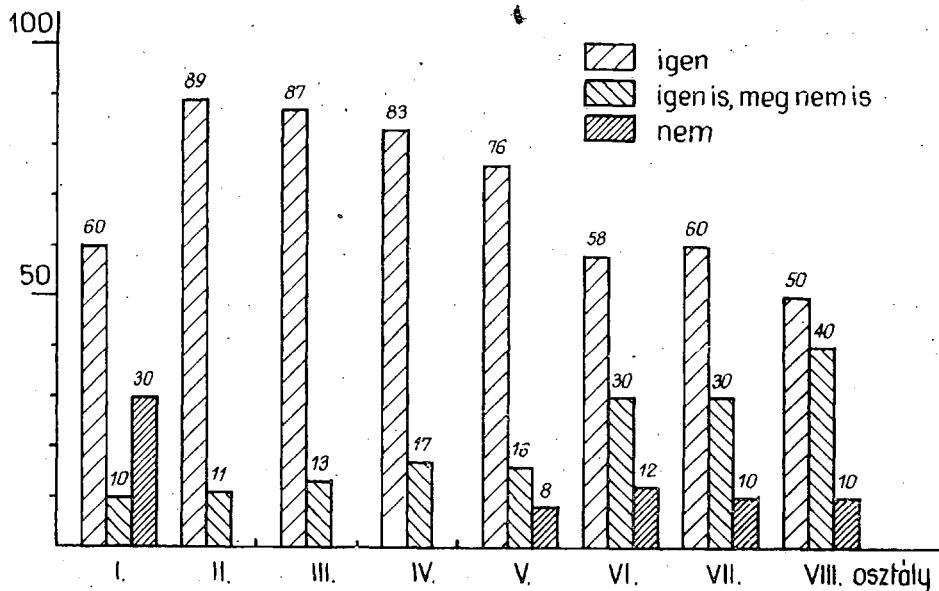
2. sz. ábra

dig a falusi osztott iskolákban ez 13%-kal alacsonyabb. A falusi iskolák VI. osztályos tanulóinak negatív válasza ennek megfelelően 14%-kal magasabb. A probléma magyarázatát abban látjuk, hogy bár mindkét települési területen a VI. osztályban jelentkezik „törésvonal”, mégis a falusi iskolában jelentkeznek ezek a tendenciák erőteljesebben a kedvezőtlenebb személyi és tárgyi feltételek miatt. Ugyanakkor szembe-tűnő, hogy a falusi iskolába járó VIII. osztályosok „kettényezős” viszonya magasabb a pozitív viszonyok arányainál. A válaszok alapján a közvetlen okot az iskolai tanulmányi munka iránti érdektelenségben és az iskolán kívüli gyakorlati tevékenység felé fordulásában találjuk. A tanulók véleménye szerint az iskolai ismeretek nem kapcsolódnak eléggé a falusi élet legfontosabb tennivalóihoz, így mindinkább unalmassá, szárazzá és érdektelenné válnak.

3. A falusi részben osztott iskolába járó tanulók iskolához való viszonyának alakulása

Az előző két mintavételi terület környezeti hatásaitól eltér a falusi részben osztott iskolák tanulóinak helyzete. A sajátos családi, iskolai körülmények ellenére a tanulók iskolához való viszonyának tendenciái nem térnek el jelentősen a városi és az

osztott falusi iskolákban kapott eredményektől. A pozitív válaszok száma az alsó tagozatos tanulóknál 86%, a felsősöknél 61%. Mindenekelőtt szembetűnik az, hogy az eddigiekhez viszonyítva itt találjuk a legkisebb különbségeket. Ennek okát többek között a környezeti tényezők kiegyensúlyozottságában látjuk. Nem lényegtelen az a körülmény sem, hogy a tanulóknak a felsőbb osztályokban is egy nevelőhöz kell al-



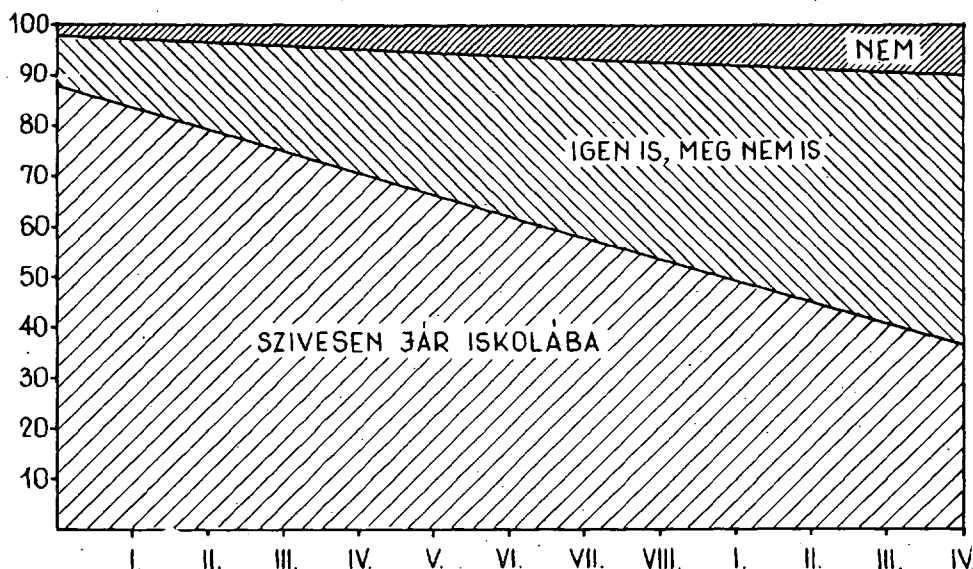
3. sz. ábra

kalmazkodniuk. A környezeti és iskolai körülmények, élethelyzetek egyszerűbbek, természetesebbek. A környezetből eredő hátrányra enged következtetni az I. osztályosok alacsony (60%-os) pozitív válasza. A megkérdezett I. osztályosok közül egy sem járt rendszeresen óvodába. Jellemző az iskolához való viszonyra, hogy a „kétényezős” válaszok százalékos értékei a városban, illetve a községben lakó gyermekekéhez viszonyítva alacsonyak. Ezzel szemben a negatív válaszok háromszor nagyobb (10%) értéket mutatnak. Mindezt, mint már említettük az egyszerűbb, áttekinthetőbb, természetesebb életkörülményekkel magyarázhatjuk, melyben viszonylag könnyebb a pozitív és negatív viszonyok egymástól való egyértelműbb elkülönítése.

4. A három mintavételi terület adatainak összesítéséből kimutatható általános helyzetkép

Az ábrán látható arányokat a három területen kapott gyakoriságok *trendszámítással* történő kiegyenlítésével kaptuk. Az ábra felosztása világosan mutatja, hogy a megkérdezett tanulók többsége mind a három mintavételi területen szívesen jár iskolába, örömmel kezdi a tanévet. Az alsó tagozatos gyermekek pozitív viszonya általában magasabb értékeket mutat, mint a felső tagozatos serdülőknél. Világosan kitű-

nik viszont az is, hogy osztályok szerint felfelé haladva a pozitív kapcsolat csökkenő tendenciát mutat. Ugyanakkor a „kéttenyezős” viszony csaknem ugyanilyen arányban növekszik. A kétféle viszonyulás változását jól érzékelhetjük az ábrán a „szívesen jár iskolába” és az „igen is meg nem is” területét elválasztó vonal segítségével, amely



4. sz. ábra

90%-ról 39%-ra csökken. Ugyanezen vonal jelzi a „kéttenyezős” viszony növekedését. Az iskolához való negatív viszonyulás minimális százalékos értékeket mutat, de osztályok szerint felfelé haladva ez is emelkedik, ami jól szemléltethető az ábra „igen is meg nem is” és „nem” területeit elválasztó vonal segítségével.

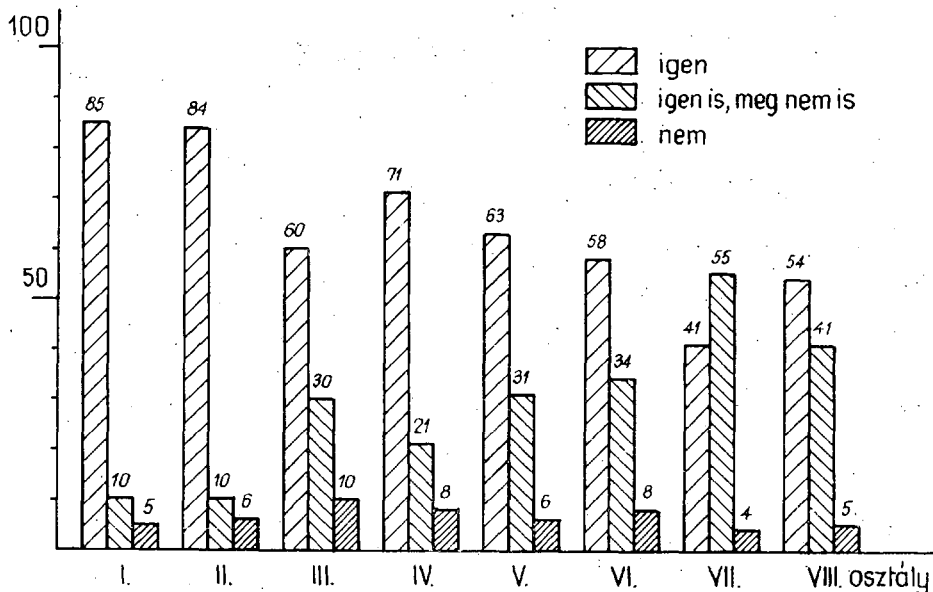
A tanév eleji felmérés kontroll vizsgálata

A második vizsgálatunkat azért tettük négy hónappal későbbre — decemberre —, mert ez a négy hónap az, amely alatt nap mint nap újabb és újabb iskolai élményeket szereznek a tanulók. Ez elegendő ahhoz, hogy a tanév elején érvényes iskolához való viszony vagy újra megerősödjék, vagy szükség esetén — kellő megalapozottsággal — megváltozzék. Így a decemberi vizsgálat adatainak a szeptemberi eredményekkel történő összehasonlítása alapján nyert értékeiből feltehetően megbízhatóban kimutathatók lesznek az iskolai hatások által előidézett személyiség változások tendenciái. A két vizsgálat adatszerű összehasonlítására azt a megoldást választottuk, hogy először közöljük az adott mintavételi terület (városi, falusi osztott és részben osztott iskolák) decemberi értékeit mutató ábrát, majd megvizsgáljuk a hasonlóságokat és eltéréseket a szeptemberi helyzethez képest.

1. A városi osztott iskolában járó tanulók iskolához való viszonyának alakulása szeptembertől decemberig

A decemberi vizsgálat értékei

Az első és ötödik számú ábra statisztikai értékeinek összehasonlítása alapján a két időszakban a kisiskolások és a felső tagozatos serdülők iskolához való viszonyában a következő hasonlóságokat és különbségeket találjuk. Legáltalánosabb megállapításként az szűrhető le, hogy a tanulók nagyobb többsége pozitív viszonyban



5. sz. ábra

marad az iskolával, vagyis a négy hónapos iskolai tevékenység alapvető változásokat nem idézett elő. Ebből arra következtethetünk, hogy a tanulók többségének tanévi eleji elképzelését, várakozását az iskola általában megvalósította.

A helyzetet konkrétan elemezve korcsoportonként a következő jelenségek hívják fel magukra a figyelmet:

a) A kisiskolások vizsgálati értékeiben mutatkozó hasonlóságokat illetően megállapíthatjuk, hogy a pozitív viszony százalékos aránya a második felmérés alkalmával is magasabb a felső tagozatosokénál. A harmadik osztály értékei most is alacsonyabbak, mint a második és negyedik osztályosoké. Ugyancsak egyezik a „kéttenyzős” viszony emelkedése a 6–10 éveseknél osztályonként felfelé haladva. E korcsoporton belül — mindkét vizsgálatnál — a harmadik osztályosok „kéttenyzős” viszonya a legmagasabb. Ez az alsó tagozatban egy sajátos „törésvonal” jelenlétére utal. A korcsoport negatív viszonyainak értékei — megegyezően az első vizsgálatnál — most is osztályok szerint felfelé haladva növekednek. Ezen belül legmagasabb értéket a harmadik osztályok mutatnak.

A két vizsgálat adatainak összehasonlításánál legszembetűnőbb az első osztályosok pozitív viszonyulásának 7%-os emelkedéséből adódó különbség. A gyermekek

a változást azzal indokolják, hogy megszerették tanítójukat, s érdekesnek, vonzóknak találják az iskolai életformát.

A különbségeket vizsgálva az alsó tagozatosok pozitív viszonya a második vizsgálat időszakában 15%-kal csökkent. A tanulók válaszaiból elsősorban az derül ki, hogy nem tudnak olyan érdemjegyet szerezni, amelyet szüleik szeretnének, és ez a konfliktus szorongássá válik, s zavarja az iskolához való egyébként pozitív viszonyulást. Ezzel magyarázható, hogy a „kéttényezős” és a negatív viszonyulások értékei az első vizsgálatához viszonyítva ilyen arányú eltérést mutatnak.

b) *A felső tagozatos serdülők* pozitív viszonya — az osztályok szerint felfelé haladva — mindkét vizsgálatban egyaránt csökken, a „kéttényezős” viszony pedig emelkedik. A negatív viszony — a VI. osztályosok értékeinek eltérésétől eltekintve, — a decemberi vizsgálatig lényegileg nem változott.

Az eltérések vizsgálatánál azt tapasztaljuk, hogy a felső tagozatos serdülők pozitív viszonyának csökkenése decemberig — 6 %-os. Ehhez magyarázatként azt említjük meg, hogy az iskolában egyes tantárgyakat nem tudnak elég jól megérteni — matematika, fizika, kémia, nyelvtan —, és ezeket a hiányokat otthon sem tudják egyedül pótolni. Sokan bírálják az iskola merev rendszabályait, egyes tanárok türelmetlenségét, előítéletektől befolyásolt értékelését stb. Ugyancsak sokan említik a kudarcot és a drukkot, mint az iskolai viszony leginkább károsító jelenségeit. Feltűnő továbbá, hogy a decemberi felméréskor a VII. osztályosok pozitív viszonya 16%-kal csökkent, ugyanakkor a VIII. osztályosoknál ez az arány 1 %-kal emelkedett. A VII. osztályosok túlterhelésről panaszkodnak, kevésnek találják a kísérleti munkát, a nyelvi gyakorlás lehetőségeit, és sokallják a szövegszerű tanulást. A VIII. osztályosok pozitív viszonyának emelkedése általában továbbtanulással — vagy más pályaválasztási motívummal — kapcsolatos érdeklődéssel magyarázható.

2. A falusi osztott iskolába járó tanulók iskolához való viszonyának alakulása szeptembertől decemberig

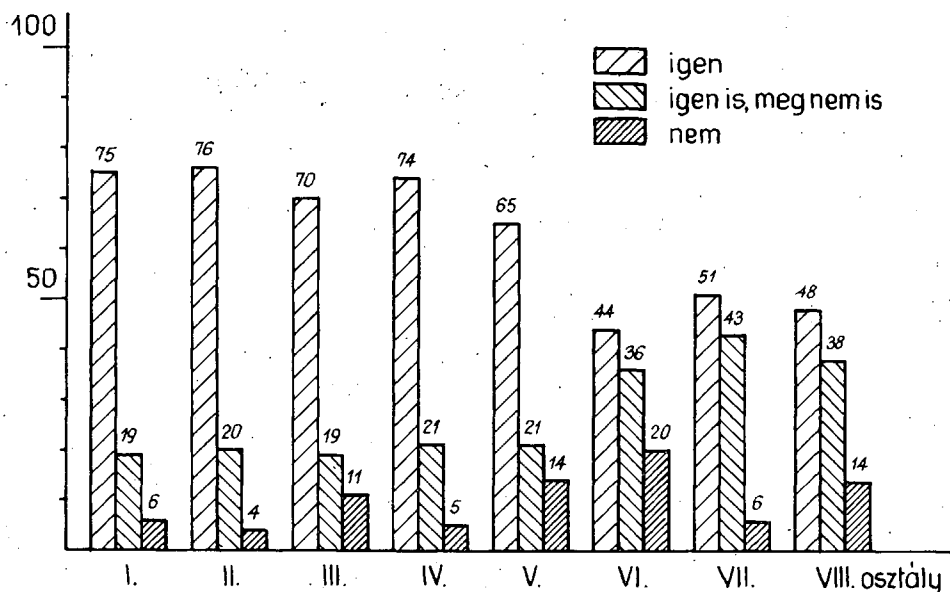
A decemberi vizsgálat értékei

a) *A kisiskolás tanulók* iskolához való viszonyának hasonlóságait a 2. és a 6. ábra értékeinek összevetésével érzékelhetjük. A két vizsgálat értékei és tendenciái megfelelést mutatnak az előzőekben már ismertetett városi iskolák tanulóinak statisztikai adataival. Ezért itt csak a különbségekkel foglalkozunk. Az I. osztályosok iskolához való pozitív viszonya a második vizsgálat idejére 10%-kal emelkedett. Ennek okát — a városiakhoz hasonlóan — az olvasási ismeretek elsajátításával és a helyes nevelő-növendék viszony kialakulásával magyarázzák.

A kisiskolások pozitív viszonyának alakulása a decemberi vizsgálat idejére — 3,3 %-kal csökkent. Legnagyobb a visszaesés a III. osztályos tanulók körében (10%). Az okok ugyan összetettek, mégis megemlítünk néhány, a tanulók válaszaiban leggyakrabban előforduló megállapítást. Az otthoni tanulást a játék miatt elhanyagolják, és ebből az iskolában problémák, konfliktusok keletkeznek. Gyakori, hogy a társas kapcsolatokat és közösségi magatartást olyan tényezők zavarják meg, mint az erőfitogtatás, a verekedés, a csúfolkodás stb. A nevelői tekintély pl. nem következik többé a tanító pozíciójából, hanem szinte nap mint nap meg kell küzdeni érte. Megkezdődik a tanító „igazságtalanságainak” felpanaszolása, sőt gyakran megtörténik a tanulókkal való szembeállítás is pl. a nevelő következetlensége, kivételezése stb. eseténben.

b) *A felső tagozatos serdülők* viszonyulásának megfigyelt mutatói megegyezést mutatnak az első vizsgálat eredményeivel.

Az V—VIII. osztályosok pozitív viszonyának átlaga a második vizsgálat idejére jelentéktelenül csak -1%-kal csökkent. A VI. osztályosok negatív viszonyának mutatói decemberre 4%-kal, a VIII. osztályosoké pedig 9%-kal emelkedtek. Az V. osztályosok viszonyában beálló változás a már említett iskolai „törésvonal” komplex problémáiból adódik, amelynek elsősorban tantervi és iskolaszervezési kérdései igényel-



6. sz. ábra

nek részletesebb elemzést. A VIII. osztályosok egy részének — ezek közül elsősorban is — a tovább nem tanulók válaszaira figyelhetünk fel. Ezek a tanulók az iskolai tevékenységet terhesnek mondják, érdeklődésük a konkrét kereseti lehetőségek felé fordul, nem teszik magukévá az iskolai követelményeket, s így egy részük dacosan szembefordul az iskolával.

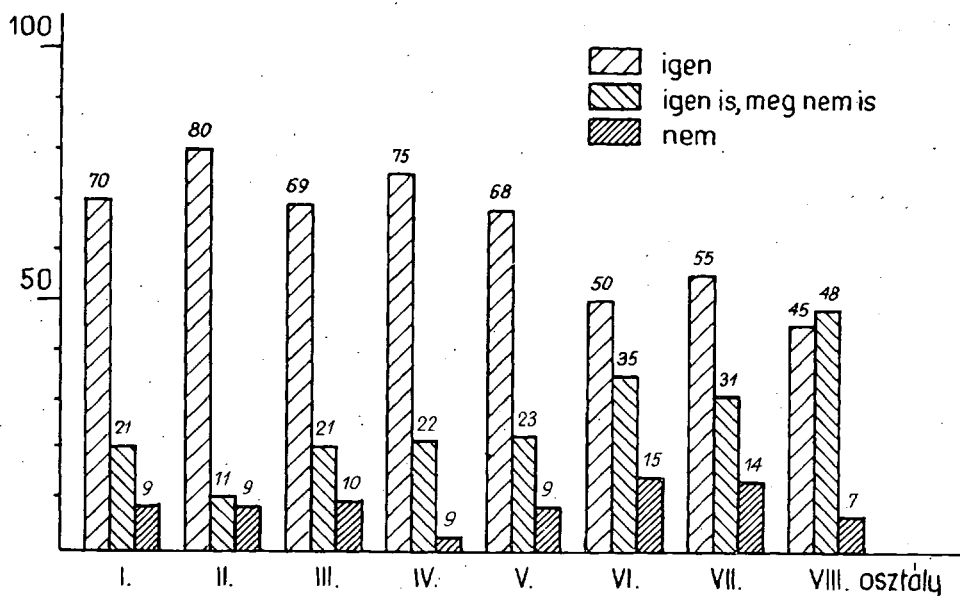
3. A falusi részben osztott iskolába járó tanulók iskolához való viszonyának alakulása szeptembertől decemberig

A decemberi vizsgálat értékei

Az összehasonlítást a 3. és 7. ábra adatai alapján végezzük.

a) A kisiskolásokra vonatkozó értékek különbségeit vizsgálva azt észlelhetjük, hogy pozitív viszonyulásuk szeptembertől decemberig — 6,2%-kal csökkent. Az okok közül csak az iskolától való nagyobb távolságot, a részben osztott oktatás számos nehézségét — a közvetlen foglalkozások alacsony számát, a tárgyi és személyi feltételek hiányosságait — emeljük ki. Az eltérések közül kiemelkedik még az I. osztályosok pozitív viszonyulásának 10%-os emelkedése. Így is csak 70%-ra emelkedik a pozitív viszonyulás értéke, ami a többi mintavételi terület mutatóinál általában 10—15%-kal alacsonyabb. Ennek egyik okát — vizsgálati anyagaink alapján — az I. osztályokkal történő iskolai közvetlen foglalkozás hiányából eredő túlterhelésben látjuk. A tanu-

lók sem az iskolában, sem otthon nem kapják meg azt a közvetlen segítséget, amelynek alapján a velük szemben támasztott iskolai követelményeknek megfelelnének. Ugyancsak az I. osztályosokkal kapcsolatban említjük meg, hogy a szeptemberi vizsgálat alkalmával negatív viszonyulásuk 30%. Ez decemberig 90%-ra csökken. A gyermekek válaszai ezzel kapcsolatosan arról tanúskodnak, hogy előítéleteik, belső szorongásaik és félelmek majdnem teljesen elmúltak. A III. osztályosok iskolához



7. sz. ábra

való viszonya úgy tér el az előző mintavételi területek értékeitől, hogy az első vizsgálatkor nem mutatkozott az úgynevezett „törésvonal”, ellenben a második alkalommal igen. Ennek magyarázatát a részben osztott iskolák tanulóinak lassú fejlődési lehetőségeiben találjuk meg.

b) A felső tagozatos serdülők mért értékei közötti különbség a két vizsgálati idő alatt — 6,5%-os csökkenést mutat a pozitív viszonyban. Ennek arányában természetesen növekednek a „kéttényezős” és a negatív viszonyok értékei. A III. és VIII. osztályosok „kéttényezős” viszonyának százalékos arányai + 8%-os növekedést mutatnak. Amíg a III. osztályban ez az emelkedés elsősorban túlterhelésből adódik, addig a VIII. osztályosok körében a jó viszony megromlásának legfőbb oka az iskolai élet iránti érdeklődés csökkenő tendenciája.

* *

Vizsgálatunkban arra törekedtünk, hogy megfelelő módszerek csoportosításával keressük az iskolához való viszony pszichológiai problémáinak diagnosztikai lehetőségeit. Az alkalmazott *explorációs* eljárások (kérdőív, dolgozat, egyéni- és csoportos beszélgetés) lehetővé tették számunkra a téma konkrétabb megközelítését. Az adatok megbízhatóságához, elemzéséhez azonban szükségesnek tartottuk az extenzív eljárások *kísérleti módszerekkel* történő kiegészítését. A vizsgálati értékek általánosíthatóságát (95%-os biztonság) a matematikai-statisztikai módszerek egyszerűbb

formáinak alkalmazásával értük el. A vizsgálati adatok alapján megállapíthatjuk, hogy a *tanulók iskolához való viszonyára* — a két vizsgálat alkalmával mind a három mintavételi területen — túlnyomó részt a *pozitív helyzetkép* jellemző. Ez arra enged következtetni, hogy az iskolai nevelési feltételek rendszere — lényegét tekintve — a tanulók személyiségére gyakorolt fejlesztő hatás szempontjából kedvezőnek mondható. A további vizsgálatok egyik feladata lesz e pozitív iskolai hatások pszichológiai természetének differenciáltabb feltárása és szélesebb körű érvényesülésének előkészítése.

Az egyes életkorok iskolához való viszonyának adatait összehasonlítva, arra a megállapításra jutunk, hogy osztályok szerint felfelé haladva a *pozitív viszonyulás folyamatosan csökken*, a „*kéttényezős*” és a *negatív kapcsolat viszont emelkedő tendenciát mutat*. Ez a tény arra hívja fel figyelmünket, hogy az életkorok előrehaladásával az iskola mind kisebb hatást tud gyakorolni a gyermekek személyiségére. Ezt a tendenciát természetesen többoldalú vizsgálattal ellenőrizni kell, mert csak így munkálkodhatunk a folyamat pozitív irányú megváltoztatásán.

A vizsgálati adatok korcsoportonkénti összehasonlítása arra enged következtetni, hogy a kisiskolás tanulók iskolához való pozitív viszonya sokkal magasabb százalékarányokat mutat, mint a felső tagozatos serdülők értékei. A vizsgálat igazolni látszik azt, hogy a 6—10 éves gyermekek főbb iskolai tevékenységi területei általában kielégítik az életkori igényeket. Ezzel szemben a felső tagozatos serdülők összetettebb tevékenységi igényét az iskola csak részben tudja kielégíteni. A serdülők életkori sajátosságait az iskola — különböző okok miatt — kevésbé tudja figyelembe venni, s így a „kamaszok” iskolához való viszonyában átmenetileg olyan ellentmondások jelentkeznek, amelyeket még nem tanulmányoztunk eléggé. Az iskolához való viszonyban ennek ellenére sajátosan ötvöződik a serdülők bíráló állásfoglalása és az őszinte vonzalom.

A három mintavételi terület (városi, falusi osztott, falusi részben osztott) iskolához való viszonyának főbb tendenciái megegyezést mutatnak. Észrevehetően kedvezőtlenebb értékelést a falusi részben osztott iskolák egyes osztályaiban találtunk, melynek mélyreható okait nevelésszociológiai és szociálpedagógiai vizsgálat segítségével lehet pontosabban felderíteni.

A vizsgálat közötti időszakban — szeptembertől decemberig — is csökkent a tanulók pozitív viszonyulása, ami az oktató-nevelő munka további javítása, a „nevelésközpontúság”, a korszerű oktató tevékenység konkrétabb „lélektani” megközelítésének szükségességére hívja fel a figyelmet.

Az egyes korcsoportokon belül feltűnő az I. osztályosok iskolai munkára történő előkészítésének hiánya, valamint a III. és VI. osztályokban észlelhető „törésvonal”, amely a felsőbb osztályokban sem oldódik fel teljesen. A „törésvonalakkal” kapcsolatos megállapításaink jelzéseknek tekinthetők, amelyek legfeljebb csak kiinduló adatokat kívánnak szolgáltatni egy később elvégzendő komplex vizsgálathoz.

Az elmondottakon túlmenően megalapozottnak látszik az az általános következtetés, hogy a tanulók iskolához való pozitív viszonyának alakulásában döntő feltétel az életkori sajátosságok és az iskola nevelői hatásrendszere összhangjának biztosítása. E probléma legfontosabb kérdése a gyermekek életkori sajátosságainak az adott iskolai élethelyzetben történő felismerése és a személyiség fejlődését biztosító legoptimálisabb tevékenységi formák megszervezése. Ennek érdekében a pedagógusoknak megalapozottabb, szakszerűbb személyiségismeretre lenne szükségük.

Az iskolához való viszonyban e dolgozatban bemutatott helyzetképszerű feltárása után behatóbban tanulmányozni kívánjuk a kiváltó okok lélektani összetevőit, és keressük azokat a nevelési feltételeket, amelyeknek a segítségével fokozható lenne a pozitív viszonyulások arányainak növelése.

- Ádám Péter, 1960. A gyermekek teljesítőképességének és munkabírájának néhány kérdése. *Köznevelés*, 243—252. l.
- Dr. Ágoston György—Dr. Veszprémi László, 1967. A pedagógusok magatartásának hatása a tanulók teljesítményeire egy vizsgálat tükrében. *Pedagógiai Szemle*, 198—209. l.
- Csilikin, M. G., 1964. Technikai eszközök használata az oktatásban. *Audio—vizuális Technikai és Módszertani közlemények*, 7—14. l.
- Dr. Duró Lajos, 1964. Időszzerű nevelésleléktani vizsgálatok a Szovjetunióban. *M. Pszichológiai Szemle*, 281—287. l.
- Forrainé Dr. Bánlaki Erzsébet, 1965. Sürgetés hatása az iskolai teljesítményre különböző mértékben szorongó 7—9 éves tanulók esetében. *M. Pszichológiai Szemle*, 53—59. l.
- Forrainé Dr. Bánlaki Erzsébet, 1965. Szorongás hatása különböző értelmi fejlettségű 7—9 éves tanulók teljesítményére különböző pszichikus tenziót keltő kísérleti helyzetekben. *Kandidátusi értekezés tézisei*, 14. l.
- Galperin, P. JA., Zaporozsec A. V. és Elkonyin D. B., 1964. A tanulók ismereteinek, jártasságainak kialakulása és az új iskolai oktatási módszerek. *M. Pszichológiai Szemle*, 372—383. l.
- Dr. Gegesi Kiss Pál és P. Libermann Lucy, 1963. Általános magatartási rendellenességek gyermekkorban. *M. Pszichológiai Szemle*, 1—46. l.
- Dr. Gegesi Kiss Pál és P. Libermann Lucy, 1965. Személyiségzavarok gyermekkorban. *Akadémiai Kiadó, Budapest*, 525 l.
- Dr. Gegesi Kiss Pál, 1966. Az ember és a környezet kapcsolatának jelentősége gyermekkorban. *M. Pszichológiai Szemle*, 333—356. l.
- Dr. Geréb György, 1962. Kísérletek a fáradtság lélektanának köréből. *Akadémiai Kiadó, Budapest*, 215. l.
- Dr. Jausz Béla, 1961. A tanulók túlterhelésével kapcsolatban végzett vizsgálatok a debreceni általános és középiskolákban. *M. Pedagógia*, 40—56. l.
- Dr. Kiss Árpád, 1961. Iskolás tanulók megterhelésének vizsgálata. *M. Pedagógia*, 6—39. l.
- Kounin, J. S. Gump, P. V., 1961. A büntető és nem büntető tanárok hatása a gyermekek iskolai rossz viselkedéséből alkotott fogalmaira. *Journal of Educational Psychology*, 1. sz. 44—49. l.
- Dr. Lénárd Ferenc, 1961. A túlterhelés néhány pszichológiai vonatkozása. *M. Pedagógia*, 57—62. l.
- Ormai Vera, 1962. Különböző nevelői magatartásformák hatása egy osztály tanulóinak a tantárgy iránti érdeklődésére és munkafegyelmére. *M. Pedagógia*, 382—417. l.
- Surányi Gábor, 1966. Tanulói vélemények az iskoláról, tanárokról, tanulókról. *Acta Paedagogica Debrecina*, 19—27. l.

ДАННЫЕ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ ОТНОШЕНИЯ УЧАЩИХСЯ К ШКОЛЕ

Вецко Йозеф

В введении мы постараемся дать описание нашей программы психологического исследования об отрицательных влияниях в формировании личности.

В первой части статьи мы даём литературный обзор, излагаем наше мнение об отношении школьного влияния на личность учащихся, и описываем методы наших исследований.

Во второй части при помощи статистических данных мы характеризуем отношение учащихся к школе в начале учебного года.

В третьей части сопоставляем отношение учащихся к школе в начале и середине учебного года.

ANGABEN ZUR PSYCHOLOGISCHEN UNTERSUCHUNG DER SCHÜLERVERHÄLTNISSE ZUR SCHULE

Dr. József Veczkó

In der Einführung wird das Programm einer weiteren Forschungsarbeit: „Die psychologische Untersuchung der Persönlichkeit gestaltenden Wirkung von ungünstigen Erziehungssituationen der Schule“ kurz bekannt gemacht.

Im ersten Teil wird eine Literatur-Übersicht gegeben, wird der Standpunkt des Verfassers im Zusammenhang der Verbindung zwischen den Wirkungen der Schule und der Persönlichkeit erklärt und werden die Untersuchungsmethoden mitgeteilt.

Im zweiten Teil wird das Verhältnis der Schüler zur Schule mit den Angaben der Untersuchungen am Anfang des Schuljahres demonstriert.

Im dritten Teil erklärt der Verfasser die Änderung der Schülerverhältnisse zur Schule auf Grund statistischer Werte der Untersuchungen von September und Dezember.

DOCUMENTS SUR LES RECHERCHES PSYCHOLOGIQUES CONCERNANT LE RAPPORT DES ÉLÈVES A L'ÉCOLE

József Véczkó

Après l'introduction l'étude se partage en trois parties essentielles. Dans cette introduction nous exposons le plan du programme de nos recherches plus étendues intitulées: „L'étude des effets psychologiques de la formation de la personnalité dans les situations d'éducation défavorables à l'école.

Dans la première partie nous embrassons d'un coup d'oeil la littérature spéciale concernant cette question, puis nous exposons notre point de vue sur la corrélation entre les influences scolaires et la personnalité, ensuite nous présentons les méthodes de recherche. Dans la deuxième partie nous faisons un tour d'horizon documentaire sur la modification des rapports entre les élèves et l'école. Ces recherches étaient faites au commencement de l'année scolaire. Dans la troisième partie en mettant en parallèle les données statistiques des mois de septembre et de décembre nous analysons quel est le rapport des élèves à l'école.

**A GIMNÁZIUMI PSZICHOLÓGIA-OKTATÁS
SZEMÉLYISÉGalakító Hatásáról**

KEREKESNÉ NAGY MÁRIA
tanársegéd



Témánk vizsgálatánál abból az összefüggésből indulunk ki, amely a személyiség világnézete, erkölcsi eszményei és magatartása között fennáll. Az emberek tettei, a többi emberhez való gyakorlati kapcsolatukban megvalósuló viselkedése minden esetben ideológiai tartalmú, bár ez nem mindig elméletileg megfogalmazott és tudatosult tényező. Minden viselkedésformában, minden tettben, akarva vagy akaratlanul, gyakorlatilag világnézeti problémákat old meg az ember. (Sz. L. Rubinstein, 1964) Ebből következően az iskola oktató-nevelő munkájában megkülönböztetett figyelmet kell fordítani a tanulói személyiség erkölcsi-világnézeti arculatát alakító tényezők tudatos felhasználására.

A középiskola felsőbb osztályaiban a világnézet kibontakozásával, alakításával kapcsolatos kérdések még hangsúlyozottabban jelentkeznek. Az ifjúság ebben a korban „filozófálni” kezd. „Egyre sokoldalúbban ragadja meg az objektív világot, egyre mélyebbre hatol a világot irányító törvények értelmezésében. A személyiségfejlődés központi problémája ebben a periódusban a tudatos erkölcsiség és világnézet, a tudatos eszmények, a más emberekhez és önmagukhoz való tudatos viszony kialakulása. (Nowogrodzki T., 1961)

A középiskolát befejező fiatalok életkori sajátossága — a kibontakozó érdeklődés a legáltalánosabb törvényszerűségek, összefüggések megismerése iránt, s ezzel összefüggésben a tudatosságra törekvős tevékenységük különböző vonatkozásaiban — reális feltételt teremt az intenzív és eredményes világnézeti nevelés számára. (Dr. Ágoston György, 1958; 1959; A tanulók világnézeti és erkölcsi fejlődése, 1964)

Az ifjúság világnézeti kérdések iránti fogékonysága nemcsak lehetőséget biztosít, de követelményeket is állít eléink: támaszkodva eddigi ismereteikre, ki kell alakítanunk a fiatalokban a rendszerezett, egységes dialektikus materialista világszemlélet alapjait.

A középiskolai pszichológia-oktatás általános kérdéseivel (Balázsné Méhes Vera 1958; Csoma Gyula 1959; 1960; Lénárd Ferenc—Nemes Livia—Surányi Gábor, 1961; Sós Vilmosné, 1958; Varsányi László, 1957; Vág Ottó, 1958) és módszertani problémáival foglalkozó irodalom (Almási Gyula, 1961; Barkóczi Ilona, 1962; Fábíán Zoltán, 1960; Koltai István, 1961; Lénárd Ferenc, 1958; Putnoky Jenő, 1962; Tóth Béla, 1960; 1961) sok értékes tanulságra hívja fel a figyelmet, (Tunkli László, 1963) témánk szempontjából történő megközelítéssel azonban csak szórványosan találkozhatunk.

Eppen ezért szerény kezdeményezésnek szántuk azt az oktatókísérletet, melyet a Szegedi Radnóti Miklós Gimnázium két IV. osztályában, az 1963—64-es tanévben kezdtünk el a lélektani tanításának keretében.

Az oktató-kísérlet célja volt, hogy *a lélektani ismeretek feldolgozása során megvalósítsuk a tanulók biológiai, fizikai, történelmi ismereteinek új szempontú szintézisbe foglalását, a legáltalánosabb összefüggések körvonalazását.* Másrészt arra törekedtünk, hogy *a lélek, a pszichikus folyamatok tudományos magyarázatával, a lélek anyagi alapjainak feltárásával, a tudat társadalmi-történelmi feltételezettségében való értelmezésével eddig jórészt hiányzó alapismeretek, és olyan tudományos fogalomrendszer birtokába juttassuk a tanulókat, melyek a dialektikus materialista világszemlélet elengedhetetlen alkotóelemei.*

A világnézet kialakulását meghatározó tényezők közül az iskolai oktató-nevelő munka a legnagyobb hatású: a tananyag következetesen dialektikus materialista világnézeti tartalma, a közösségi nevelés szocialista eszmeisége, az alkalmazott oktatási és nevelési módszerek helyes megválasztása egyaránt befolyásolja a tanulók világnézeti fejlődését. (Horváth Lajos, 1963)

Ebben a hatásrendszerben a középiskolai reform keretében a gimnáziumok IV. osztályaiban bevezetett pszichológia tantárgynak kiemelkedően fontos szerepe lehet.

A pszichológia tantárgy tantervtervezete (Magyar Pszichológiai Szemle, 1963) a következő feladatokkal utal a világnézet-nevelő hatás tudatos érvényesítésére: „Az ember pszichológiai sajátosságainak és tevékenységeinek megismertetésével oszlassa el a tanulók tudatában az idealista nézeteket a lélekről, a lelki helytelen értelmezéséről, az öröklés merev hatásáról, a babonákról stb.” „Az emberi, személyiségbeli tulajdonságok és tevékenységek dialektikus és történelmi materialista értelmezésével könnyítse meg a tanulók számára a társadalomban a helyes emberismeretet és ennek következtében a közös, eredményes munkát és az együttélést.”

E célkitűzésekkel a pszichológia-oktatás személyiségalkotó hatásának kedvező feltételeit igyekeztünk feltárni, különös tekintettel a világnézeti-erkölcsi arculát fejlesztésére.

A kísérlethez szervesen kapcsolódott a felmérés, mellyel tájékozódunk a tanulók szemléletéről. A 18 éves fiatalok eddigi tanulmányaik során szerzett tudományos ismeretek, és az élet különböző területéről összegyűlt tapasztalataik alapján körvonalazzák a világról kialakított nézeteik rendszerét. Ez a világnézet azonban legtöbb esetben tudományos és tudománytalan részletek keverékéből áll. (Radnai Béla, 1964)

Meg kellett ismernünk ezt a tudományos és tudománytalan elemekből összeálló szemléletet, szerkezetében és elemeiben egyaránt, hogy a meglévő jót erősítve, arra építve, a hézagokat pótolhassuk, a tudománytalan, nem helytálló nézeteket pedig korrigálhassuk.

Az éveleji írásbeli felmérés tájékoztatott a tanulók fejlettségi szintjéről. Két kérdésre kértünk választ: „Mit hallottál eddig a lélekről?” „Melyik lélekértelmezést tartod a legelfogadhatóbbnak?”

Az adott alap, a reális lehetőségek ismeretének birtokában tervszerűen feldolgoztuk a társadalmilag és történelmileg meghatározott egységes személyiségből kiindulva az egyes pszichikus folyamatokat. A kísérletben különös hangsúlyt kaptak a módszerek. Minél több egyszerű oktató-kísérlet bemutatására törekedtünk, mely egy-egy pszichikus folyamat konkrét, közvetlenül érzékelhető összetevőit, okait szemléltette. Felhasználtuk az egyetem lélektani laboratóriumának eszközeit is. Számos kísérletet — melyek bizonyos tények, törvények rögzítésére szolgáltattak anyagot — elvégeztünk az osztály tanulóival.

A fejlődés, a változás nyomankövetését a folyamatos megfigyelésen túl nagymértékben segítették a tanítási órák utolsó 5—10 percében kialakult viták, beszélgetések, amikor az óra anyagáról, vagy azzal kapcsolatos kérdésekről fejtették ki egyéni véleményüket a tanulók. Megnyilatkozásra, problémák tisztázására a laboratóriumi gyakorlatok is jó lehetőséget biztosítottak.

Kísérletképpen megszerveztük a tanulók önállóan végzett megfigyelését, melynek keretében egy általános iskola I. osztályában egy órán keresztül minden gimnazista — lélektani ismereteit felhasználva — megfigyelt egy tetszés szerint kiválasztott kisdiákot.

Év végén írásbeli felméréssel zártuk a kísérletet, melyben a következő két kérdésre választottak a tanulók: „Mi a lélek?” „Hogyan hasznosítod lélektani ismereteidet az életben?”

Az oktatási kísérlet első szakaszában tájékozódunk a tanulók világnézet fejlettségi szintjéről. Annak megállapítására törekedtünk, milyen ismeretekkel rendelkeznek a tanulók a lélekről, melyiket tartják elfogadhatónak, van-e kialakult, határozott véleményük ebben a kérdésben, foglalkoztatja-e őket ez a probléma?

Az írásbeli felmérés alapján körvonalalaiban kirajzolódott, hol vannak hézagok, helytelen, hiányos ismeretek a tanulók szemléletében. Eddigi tanulmányaik során szerzett tudományos ismeretek alapján majdnem kivétel nélkül szilárd materialista

szemlélettel rendelkeznek a természet különböző jelenségeiről (a Föld ketkezése, az ember származása stb.). Az emberről kialakított nézeteikben, meggyőződésükben van az a kritikus pont, ahol a legtovább bizonytalanok, a legtovább hajlandók engedményeket tenni az idealizmus javára. A gondolkodó, érző, akarattal rendelkező ember lényegét kutatva meggyőződéses és következetes materializmusuk elbizonytalanodik. Elvetik a bibliai meséket, a különböző vallások lélekértelmezéseit, de kételkednek a materialista felfogás igazában is: „Valaminek az anyagon túl is lennie kell az emberben!” — tépelődnek, és „az elkövetkező évszázadok”-tól várják a megnyugtató feleletet.

Valóban nem tudják elfogadni a tanulók az ember megismerő tevékenységének és cselekvésének, a személyiségnek dialektikus materialista szemléletű értelmezését? Idegen tőlük, vagy nem is ismerik ezt? Az írásbeli felmérés tanúsága szerint („Mit hallottál eddig a lélekről?” „Melyik lélekértelmezést tartod a legelfogadhatóbbnak?”) a tanulók többnyire két forrásból szerezték a lélekre vonatkozó ismereteiket: a gyermekkori vallásos mesékből, tanításokból, valamint történelmi és irodalmi tanulmányaikból.

A vallásos értelmezéseket kivétel nélkül mindnyájan ismerték. Jórészt felületesen, hézagosan, de gyakran a nagy érzelmi telítettségű gyermekkori élmények alapján meglepő aprólékossággal nyilatkoztak erről a kérdésről.

„A lélekről csak kiskoromban hallottam valami keveset.”*

„Mint gyermek, idealista nézeteket valló emberek között nevelkedtem. Azt tanították, legfontosabb a lélek tisztasága az ember életében. A lélekkel magyarázták a túlvilágot, a mennyországot, a poklot is.”

Nemcsak a keresztény vallás lélekértelmezését ismerik. Történelmi tanulmányaik során megismerkedtek a lélek fogalmának feltételezhető kialakulásával, hallottak a lélekvándorlásról, a buddhista vallásról, a rómaiak lélekértelmezéséről. Történelmi és irodalmi tanulmányaik, olvasmányaik elősegítették, hogy az idealista lélekértelmezéseket történelmi fejlődésükben, összefüggésükben lássák, és közéjük szervesen beilleszthessék a keresztény lélekfogalmat is, megfosztva azt misztikusságától:

„Már az ősember korában megjelent a lélek gondolata. A vallások kialakulása után a különböző vallások különféle magyarázatokat hirdettek a lélekről. Minden társadalom a maga erkölcsi és műveltségi szintjének megfelelően gondolkodott és érvelt erről a kérdésről.”

„A mai modern ember már nem hisz ezekben az elavult, félremagyarázott dolgokban.”

Az elvetett idealista tanítások helyett elfogadhatóbbat, ésszerűbbet keresnek a tanulók. Vajon megkapják-e a feleletet az iskolában? Biológiai tanulmányaik során, az idegrendszer fejlődéstörténetével foglalkozva, eljutottak a legmagasabbrendűen szervezett anyag termékének, a tudatnak meghatározásához. A biológia órákon igazolták a tudat anyagi eredetűségét, másodlagos voltát, az idegrendszer tükröző funkciójával kapcsolatban megtárgyalták az elemi megismerő folyamatokat.

A tudat fogalmának tartalmi megragadása nem könnyű feladat. Amikor azonban a fenti jegyekből kell kialakítania a 18 éves tanulónak a sajátosan, titokzatosan „emberi” magyarázatát, a lélek új értelmzését, szinte megoldhatatlan feladat elé kerül. Egyetlen tanuló próbálta a tudat és a lélek összefüggését boncolgatni. A pszichés funkciók közül a megismeréssel, a tudással kapcsolatosakat sorolta fel, talán a hangzás azonosságától (tudat-tudás) vezettetve:

* A továbbiakban idézőjelben a tanulók írásbeli munkáiból kiemelt szövegek szerepelnek.

„A lélek az anyag terméke, amely megnyilvánul a tudat, a gondolkodás, az ítélőképesség és más magasabbrendű funkciók ellátásában.”

Az osztály 10%-a említette meg a materialista lélekértelmezést a biológiai tanulmányokra hivatkozva. Mit értettek materialista lélekértelmezésen?

„A materializmus elveti a lelket, mint fő mozgatót, és az anyag elsőségét hirdeti.”

„A marxista filozófia szerint a lélek az anyag terméke, tehát először volt az anyag, és csak ebből keletkezett a lélek.”

„A lélek az anyag terméke, a legmagasabbrendű működést ellátó agysejteké.”

„A dialektikus materialista értelmezés szerint a tudat a legmagasabbrendű szervesanyag terméke. A tudat egyenlő a lélekkel. A halál beálltával megszűnik a tudat, vagyis a lélek létezni.”

A tanulók 90%-a a formális tudat = lélek azonosításig sem jutott el:

„Eddig csupán vallásos elképzeléseket hallottam a lélekről.”

Miért így vagy úgy érez, gondolkodik, cselekszik az ember? Nem rajta kívül álló hatalom készítésére, nem isteni sugallatra! Akkor hogyan, miért? — *Mert az anyag elsődleges, a tudat, a lélek másodlagos?* Az emberi lélek problémái foglalkoztatták a tanulókat, s ha az idealista magyarázatokat többnyire el is vetették, a dialektikus materialista tanítások ismeretének hiányában tudománytalan nézeteket alakítottak ki magukban. Ezt igazolták az írásbeli felmérés második kérdésére adott válaszok. (1. sz. táblázat)

A materialista, illetve idealista lélekértelmezéshez való viszony megoszlása

Csoport	Vélemények	Tanulók száma	%
1.	Következetesen materialista	16	28
2.	Materialista „mert jobb nincs”	11	20
3.	Ingadozó, a materialista és idealista értelmezést összevegyíti	29	52
	Összesen:	56	100

1. sz. táblázat

A táblázatban foglalt adatok részletesebb elemzése előtt tanulságos lesz összevetni azokat egy Budapesten elvégzett felmérés eredményeivel, melyben 10 érettségiző osztály tanulóinak etikai nézeteiben kutatják a szerzők idealista és materialista elemeket. (Litván György – Tellér Gyula, 1965) A szerzők megállapítása szerint „20% körül van a vallásos tanulók számaránya, 15% körül a valóban bizonytalanoké és közömböseké, 38% körül azoké, akik lényegében elszakadtak a vallástól, és 27% körül a meggyőződéses ateistáké, materialistáké.” (2. sz. táblázat)

A lélek és az erkölcs idealista és materialista értelmezésének megoszlása

Csoport	Vélemények	A lélekről %	Az erkölcsről %
1.	Meggyőződéses materialista	28	27
2.	Bizonytalan, ingadozó	72	53
3.	Idealista	—	20
	Összesen:	100	100

2. sz. táblázat

Az összehasonlító táblázat adatai alapján megállapíthatjuk, hogy lényeges különbségek jelentkeznek a tanulók lélekről és erkölcsről kialakított nézeteiben. Bár ezek a kérdések szervesen összefüggnek egymással, a fiatalok világszemléletében érzékelhetően önálló fejlődési vonaluk van. A meggyőződéses materialisták aránya megegyező volt (28% illetve 27%). A továbbiakban azonban lényeges különbségek adódtak. *Etikai vonatkozásban a tanulók 20%-a vallásos, az emberi lélek értelmezésében valamennyien elvetették a vallomások magyarázatokat.* Az összehasonlítás alapján megfogalmazható egy olyan hipotézis, mely szerint a fiatalok világnézetében az elvontabb, általánosabb összefüggések értelmezése terén könnyebben érvényesülnek a materialista nézetek. A társadalmi érintkezést, a viselkedést közvetlenebbül meghatározó erkölcsi nézetek alakulásában erősebben hat a környezet, a közvetlen példa. Az iskolában elsajátított tudományos ismeretek nehezebben tudják megingatni, kimozdítani az idealista álláspontot a fiatalokat ebben a vonatkozásban. A lélek értelmezése esetében inkább érvényesül az iskola hatása, mindenekelőtt abban, hogy lehetetlenné teszi az idealista, vallásos magyarázatok egyértelmű elfogadását. Az idealizmustól való elszakadás jelentkezése, az ingadozás az emberi pszichikum legáltalánosabb kérdéseinek értelmezésében, bizonyítja azt a tényt is, hogy a fiatalok ebben a korban különös érzékenységgel reagálnak ezekre az elvont kérdésekre, és igyekeznek önálló véleményt kialakítani. Hogyan tükrözték ezt a törekvést a válaszok?

A tanulók 28%-a a materialista lélekértelmezést fogadta el, és eddigi ismeretei segítségével többé-kevésbé jó meghatározást adott:

„A lélek a legmagasabbrendű idegműködések terméke. Anyagi eredetű.”

„Az új, materialista, biológiailag alátámasztott értelmezés fogadható el. A lélek az agy különös, emberenként változó terméke.”

„Szerintem nincs túlvilág, és ilyen értelemben lélek sincs. A lélek egyenlő az ember érzelmvilágával.”

„A lélek azonos a gondolattal. Nem válik láthatóvá ez a működéssorozat, csupán a gondolkodásban, a tudatban nyilvánul meg.”

A következő válaszcsoporthoz a „jobbhián” materialisták tartoznak. (20%)

„A lélek meghatározása szerintem mindkét meghatározásban sántít, de nincs kizárva, hogy a materializmus javára dől el, mert hiszen a materialista filozófia sok homályos dolognak adta meg az elfogadható, ésszerű magyarázatát.”

„Mostani felfogás szerint lélek ilyen (idealista) értelemben nincs, de mégis beszélünk lelki megnyilvánulásokról, melyek az idegrendszerrel kapcsolatban vannak. Hogy melyik helyes? — A lélek semmiképp sem lehet független a testtől, de a materialista értelmezés is megfoghatatlan. De mégis jobban elképzelhető.”

„Manapság a materialista értelmezés a legelfogadhatóbb, mert ez a leghaladóbb. Lehet, hogy egy bizonyos idő elteltével ez a szemlélet sem fogja megállni a helyét, egy új, még tökéletesebb fogja kiszorítani.”

A harmadik csoportba sorolt válaszokban a tanulók összevegyítik az idealista és materialista magyarázatokat (52%):

„Az én meggyőződésem ez: kell lenni az agykérgi tudaton kívül valaminek. Hogy hol van, milyen, nem tudom. Ha meghalok, a lelkem velem pusztul el. A lélek hordja magában tulajdonságaimat.”

„Az az értelmezés, hogy a lélek maga az emberi agy, aránylag elfogadható, de kell lennie egy olyan valaminek, ami az embert felépítő anyagba értelmet ad.”

A tanulók válaszai két vonatkozásban is értékes tájékoztatást nyújtottak. Felmérhettük, mi az, amit először elvetnek az idealista lélekértelmezésekből, és mi az, ami a legtávolabbi köti őket? Másrészt feleletet kaphattunk arra, miért nem tudják elfogadni a materialista magyarázatot?

Az idealista értelmezéseket elsősorban azért vetik el a tanulók, mert azok a léleknek a testtől való független továbbélését vallják. Ezzel a gondolattal szállnak szembe először. Valamennyien a testtel szorosan összefüggő jelenségnek, s csak azzal együtt létezőnek értelmezik a lelket. *A test és lélek szoros kapcsolatának*, valamint a lélek étellel és halállal való összefüggésének tisztázódása az első tényező, amelyre a materialista lélekfogalom kialakításakor már építhetünk.

Miért nem tudják elfogadni egyértelműen a materialista lélekmagyarázatot? Mint a válaszokból kitűnik, *a tanulók ismeretei nem elegendők a materialista lélekértelmezés kialakításához*, ezért hiányérzetük van, nem tartják elfogadhatónak, megnyugtatónak az általuk ismert materialista nézeteket.

A fentiekben a felmérés alapján körvonalaztuk, melyek azok a meglévő alapok a tanulók ismereteiben, meggyőződésében, melyekről elindulva megkezdjük a lélektan oktatását. Feladatunknak tekintettük az oktatás során, hogy bemutassuk az ember pszichés folyamatainak és többi életjelenségeinek összefüggését, a psziché működésének tartalmát, a folyamatokat és törvényszerűségeket, megtöltsük tartalommal az anyagi és szellemi jelenségek kapcsolatának ismeretét. Minél több tényanyagot, közvetlen tapasztalati úton szerzett ismeretet igyekeztünk feldolgozni, hogy megbizonyosodjanak a tanulók az élet ezen jelenségszférájának megismerhetőségéről, és arról, hogy nemcsak megismerheti az ember, de tudatosan befolyásolhatja, irányíthatja is a lelki működést, a pszichikus funkciókat.

A tankönyv anyagát is ilyen értelemben igyekeztünk feldolgozni. A személyiséget állítottuk a középpontba, arra törekedve, hogy a tanulók számára könnyebben hozzáférhetővé, közelebbivé váljék az anyag. Az érzékelés, észlelés, emlékezés stb. kevésbé érdekfeszítő probléma számukra, ha elszakítjuk az embertől, akiben ezek a folyamatok más pszichikus funkciókkal sajátos összefüggésben léteznek.

Az adott anyag feldolgozásának módja, a módszerek is segítették a materialista lélekfelfogás kibontakozását. Az osztályban és a laboratóriumban végzett kísérletek és megfigyelések nagyon eredményeseknek bizonyultak. A szépirodalmi elemzések színessé tették az órát, a tanulók nagyon kedvelték ezeket. Például: a fantáziáról Váci Mihály: *Miránk hasonlits, kommunizmus!* című verse alapján feleltek, az érzelmek tárgyalásakor Petőfi: *Dalaim* című versét elemezték.

Az óravégi vitáknak, beszélgetéseknek különösen nagy jelentőséget tulajdonítottunk. Ilyenkor felmerült sok probléma, kiegészíthették hiányos ismereteiket a tanulók, és a különböző kérdések boncolgatásával formálódott látásmódjuk, meggyőződésük. Például: az emlékezéssel kapcsolatban kérdezte meg egyik tanuló, miért mondják azt, ha valaki rögtön nem emlékezik valamire, hogy de sokáig gondolkodsz! Más alkalommal az önkéntelen és akarati cselekvésnek a tökéletesebb alkalmazkodásban való szerepével kapcsolatban, a jármű elől elugró ember pszichikus folyamatait elemezték. Konkrét eseteket, aktuális témákat elemeztünk az akarat szerepe és a pszichikus folyamatok összefüggése szempontjából is. Egy kiragadott példa: beszélgettünk az „Elektra” című filmről, amit az osztály többsége azokban a napokban nézett meg. Érdekes véleménycseré kerekedett. Az egyik tanuló kérésünkre így vázolta pár sorban gondolatait:

„Az Elektra elemzése az akarati cselekvés szempontjából.

Akarati cselekvésük célja: bosszúállás.

A terv megbeszélése, gondolkodás Elektra házában.

Motívumok: megölik anyjukat, ne öljék meg. (A motívumok harca.)

Döntés: meg kell halnia!

Akadályok: eljutni Aigistosig, megvívni vele;
az embereket átállítani saját oldalukra;
saját anyjuknak megölése súlyos lelki konfliktust okoz.

Megoldás: céljukat elérik, de szinte megöriülnek.

Kísérletképpen bevezettünk egy új módszert is: az év végén *a tanulók egyik általános iskola I. osztályában végeztek lélektani megfigyelést*. Ez az önállóan végzett munka a tanult lélektani ismeretek gyakorlati alkalmazását tette lehetővé. Ezzel az intenzív érdeklődést felkeltő és sikerélményt biztosító megoldással is arra törekedtünk, hogy lélektani ismereteiket életszerűbbé tegyük, és a gyakorlatban bizonyítsuk be a személyiség megismerhetőségét. A lélektanoktatásban igen pozitív lehetőségek bontakozhatnak ki az emberismeretre és az önismeretre nevelés vonatkozásában. A lehetőségek realizálása jegyében többnyire olyan jellemzéseket készítettek a tanulók, amelyekben a megfigyelt személy egy osztálytárs, egy jóbarát volt, vagy önmaguk. (Pedagógiai Szemle, 1965/3.) Véleményünk szerint az ismeretlen kisdíák megfigyelése, akit a tanuló kiválasztott az osztályból az adott tanítási órán, *sokkal tárgyilagosabb* lehet, mint az osztálytárs-, padszomszéd- vagy önmegfigyelés. A megfigyelt nem befolyásolta kialakult szimpátia, antipátia, nem kötötte érdek, számítás vagy tapintat. Ezen felül a 7 éves kisgyermek őszinte, gátlástalanabb viselkedésével hálás alanya volt a megfigyelésnek. Végül a szokatlan szituáció élményt-jelentő szerepe sem volt elhanyagolandó: a IV. gimnazista nem a padban ült, hanem kívülállóként szemlélte a tanítási órán egy kisdíák megnyilvánulásait. A tanulók által végzett megfigyelés egyik nehézsége volt, hogy egy tanítási óra rendkívül rövid idő a személyiség megnyilvánulásainak regisztrálására, a személyiség jellemzésére. A feladatnak differenciáltabb vizsgálatával gyakorlóéves tanárjelöltjeink is egy tanéven keresztül foglalkoznak, de munkájuk még így sem problémamentes. (Duró Lajos, 1967) Ezt a hiányosságot úgy igyekeztünk pótolni, hogy a tanítási óra után a gimnazisták megbeszélték az osztály tanítónőjével a látottakat, a megfigyelt kisdíákról kialakított véleményüket. Az óra után 10—15 percig a tanulók a megfigyelt kisgyermekkel is elbeszélgethettek. Később lelkesen számoltak be arról, hogy sok vonatkozásban megbizonyosodtak a kialakított személyiségrajzok helyességéről, s a tanítónő is az esetek többségében egyetértett meglátásaikkal.

Az elkészített jellemzések — gyakran a tankönyvi sémához igazodva — széleskörűek voltak. A tanulók értékesen, jól használták fel lélektani ismerüket. A megfigyelt feldolgozását általában kétféleképpen végezték el. A tanulók egy része egy-egy megfigyelt tény, jelenség alapján azonnal próbált általánosítani, bizonyos személyiségtulajdonságokat felfedezni, megállapítani. A többség gondos, aprólékos, jegyzőkönyvszerűen rögzített megfigyelés után igyekezett a személyiség jellemzőit körvonalazni. E személyiségrajzok közül mutatunk be egyet az alábbiakban:

„Bementünk az osztályba, helyet kerestem, majd szétnéztem, kit lesz érdemes megfigyelni. Gyorsan megtaláltam emberem. A középső padsor második padjában ült. Sajnos, nem minden tekintetben sikerült megfigyelnem. Becsöngettek. Embert komolyan, férfiasan ül le. Lábát egymásra rakja. Számkártyái közt keresgél. Rászól a tanító néni, rendesen ül. Körülnéz. Egy ideig nyugodtan, kényelmesen ül. Majd matatni kezd táskájában. Lelök egy számkártyát, nem veszi észre, tovább keresgél. Hirtelen lehajol, észrevette, hogy leesett valamije. Felveszi. Lerázza róla a port. Házi feladatát bemutatja a tanító néninek. Dülöngélnek a betűi — ez a véleménye a tanító néninek. Olvassák a leckét. Valamivel játszik. Behajol a padba. Hirtelen fel, majd körülnéz. Ismét visszabújik. Állandóan mozog. Hátrafordul, nézi társa füzetét, nevet. Most jól megnéz minket. Ismét egymásra rakja lábait. A tanító néni feladatot ad fel. Nyugodtabban ül. Karba teszi kezét. Jelentkezik, nem szólítják fel.

Hintázní kezd két kezén a padban. Számkártyákat kell felmutatni. Szinte mindig elsőként emeli fel a helyes számot. Beszél padtársához, rászólnak, elhallgat. Elcsomagol. Figyeli a számot, amit kopog a tanítónéni. Jelentkezik elsőnek. Majd kiugrik a padból, úgy felel. Szinte visszaesik. Most nem figyel. Szemét dörzsöli. Feladatot kapnak, gondolkodik, jelentkezik.

Mozgékony, éleseszű gyerek. Azonnal kapcsol. Helyesen oldja meg a feladatát.

A tanító néni mesél, érdeklődve figyel. Figyelme mindenre kiterjed. A feladatot megérti, bár látszólag máshova figyel. Rajzolni kell, nyugodtan, figyelmesen dolgozik. A megoldáskor szinte mindig elsőnek jelentkezik, helyesen, magabiztosan válaszol. Figyelmét ismét munkájára koncentrálja. Most nem mozog. A csengőre felkapja fejét. Ismét belemélyed munkájába. Kész van, beszélni, mozogni kezd. Kedvelt játékot jelent be a tanító néni. Örül neki ő is. Vége az órának. Siet csomagolni. Háromig számol a tanító néni, ő kettőre kész. Fegyelmezetten ül. Nagy hévvel énekel az óra végén.

Igen érdekes kislányt választottam, úgy látszik. Hangulata jókedvű. Önmagán nem mindig tud uralkodni. Feszélyezetlen. Egyszerű reakciói gyorsak. Törekszik a feladatot felismerni, és gondolkodik. Feleletnél magabiztos. Figyelme periódikus, szétszórt. Az összefüggéseket hamar felismeri. Felfogása gyors. (Ez utóbbiakban összefoglalóan, néhány lélektani szempont szerint jellemeztem emberem a látottak alapján.)

A tanító néni véleménye szerint okos, ideges gyerek. Szerintem az első helytálló. Az idegesség szerintem nem az, ha egy kisgyerek energikus, életerős, mozgékony, bár néha egy kissé valóban türelmetlen, unatkozik.

Hát én ilyennek láttam az órán kiválasztott gyermekem. Személyiségének leírását ennek alapján végeztem.

Ígéretet kaptunk, hogy év végén újra elmegyünk ebbe az osztályba. Szeretném újra látni ezt a kislányt, hogy miként változott meg, vagy nem változott meg egy év alatt."

A kislányokról egy-két órás megfigyelés és rövid beszélgetés alapján készített személyiségrajzok tartalmilag feltétlenül szegényebbek, felszínebbek, mint a fél éves vagy egy éves folyamatos megfigyelés alapján készített jellemzések. Más — számunkra fontosabb — hatása viszont intenzívebben érvényesült: *a tanulók felismerték, hogy viselkedésén, tevékenységén keresztül megismerhető az ember.* Ez az élmény felébresztette bennük a törekvést, hogy embertársaikat és önmagukat is „látó” szemmel nézzék, mert minden emberi cselekvés, érzés oka megmagyarázható.

Az oktató kísérlet befejező periódusában újabb írásbeli felmérést készítettünk, melynek alapján igyekeztünk számbavenni, hogy a lélektani ismereteknek a téma szempontjából történő feldolgozása milyen változásokat idézett elő a tanulók világnézeti-erkölcsi nézeteiben. Miután évközben következetesen mellőztük a „lélek” fogalmat — lelki jelenségekről beszéltünk, de lélekről nem — év végén ismét feltettük a kérdést: „Mi a lélek?"

A lélek-fogalom meghatározásának alakulása

Helyesen válaszolt	Helytelenül válaszolt
68%	32%
Összesen: 100%	

3. sz. táblázat

Összehasonlítva a két felmérés eredményeit, ebben a rövid periódusban is (egy tanév) számottevő fejlődést tapasztalhattunk. (4. sz. táblázat)

A lélek-fogalom materialista meghatározásának aránya

Tanév elején	Tanév végén
48%	68%
Összesen: 100%	

4. sz. táblázat

A táblázat adatai abban az esetben is fejlődésről tanúskodnak, ha pusztán csak a mennyiségi viszonyokat vesszük figyelembe. A pozitív változást méginkább kifejezik a *materialista értelmezésekben jelentkező tartalmi különbségek* az év elején, valamint az év végén készült tanulói válaszok között.

Az év végén a tanulók matematicista lélek-megfogalmazásaiban (68%) jelentős tartalmi különbségek mutatkoztak, ami nem a meghatározások hiányosságából, egyoldalúságából eredt, hanem a *sokoldalú megközelítés* igényéből. A helyes válaszok mindegyikében szerepelt a léleknek, a lelki jelenségeknek pszichikus folyamatok összességéként való értelmezése. A leglényegesebb eltérések abban nyilvánultak meg, hogy a tanulók egy része a lélek-fogalom fontos tartalmi jegyeként emelte ki a cselekvésben, a tökéletesebb alkalmazkodásban betöltött irányító szerepet, más részük viszont a lélek és az idegrendszer működésének összefüggését hangsúlyozta:

„A lélek az idegrendszer működésével szoros kapcsolatban lévő belső történések, lelki jelenségek összessége. A lélek nem képzelhető el úgy, hogy ha létezését függetleníteni akarjuk az idegrendszertől, vagy még tovább menve a szervezet egészétől.”

„Lélek nincs magától, anyaghoz kötött, mégpedig leginkább az idegrendszerhez. Ezért tehát nincs lélek külön test nélkül. Amikor az ember idegrendszerének működése megszűnik, megszűnik vele lelki világa is, mivel már nincsenek többé lelki jelenségei.”

„Nem véletlen, hogy a biológiában az idegrendszert neveztük a szervrendszerek legfőbb összehangolójának, mivel ez van leginkább kapcsolatban a lelki jelenségekkel, melyek szoros kapcsolatban a külvilággal az ember viselkedését irányítják.”

A tanulók többsége tudatosan törekedett olyan megközelítésre, „körülírásra”, amelyben tisztázta régebbi és újabb ismereteinek viszonyát. Ezáltal a válaszokban érzékelhető volt nézeteik, meggyőződésük változása, átalakulása:

„A lélekről való elképzelésem tanulmányaim során szinte teljes egészében megváltozott. Eddig léleken a vallásos lélek-fogalmat értettem. Megpróbálok új fogalmat alkotni magamnak a lélekről: a lélek az élőlények lelki folyamatainak összessége, egysége.”

„A lélek cselekvéseinknek, a külvilág ingereinek, a környezet hatásainak tükrözése, válaszfolyamat ezekre, mely tevékenységünk irányításában nyilvánul meg.”

„A lélek a lelki jelenségek összessége. Elősegíti a környezethez való alkalmazkodást, mivel az ember cselekedeteinek befolyásolója. Az idegrendszer működésével kapcsolatos.”

„Miben nyilvánul meg a lélek? Funkcióival kell meghatároznunk. Gyakran helyettesítjük az érzelmi élettel a lélek fogalmát, de most már tudjuk, hogy az érzelmi élet a személyiségnek csupán egyik jellemzője.”

„Szerintem a lélek az idegrendszerrel szoros kapcsolatban kialakult lelki jelenségek összessége, mely a külvilággal való kapcsolat során alakul ki, s amely a tökélete-

sebb alkalmazkodást segíti elő. Segíti embernek emberhez való viszonyát, s a kívüllág tárgyaival, jelenségeivel való kapcsolatát.”

A helytelen válaszok (32%) esetében is figyelembe kell vennünk a jelentkező tartalmi különbségeket.

Néhányan nem jutottak tovább most sem annál, amit év elején is tudtak és vallottak:

„Az anyag az elsőrendű. A lélek másodlagos, az anyag terméke.”
Ezeket a formális, üres válaszokat, bár materialisták, helytelennek minősítettük.

Néhány zavaros, idealista értelmezésekkel kevert megfogalmazás arról tanúskodott, hogy a tanulók egy része nehezen tud megszabadulni régebbi bizonytalanságától, nem képes még körvonalalaiban sem szilárd materialista állásfoglalásra jutni:

„Ha egyáltalán van lélek, nincs anyagból. Cselekedeteinket irányítja, melyek révén lelki szükségleteinket kielégíthetjük.”

Voltak, akik tudatosították magukban az ellentétes vélemények harcát, és végig akarták küzdeni:

„Év elején tudtam válaszolni erre a kérdésre, ha nem is jól, de legalább volt véleményem. Most egyelőre össze vagyok zavarodva. Régi véleményem helytelenségére (nem teljes helytelenségére) kezdek rájönni, de újat még nem tudok alkotni.”

A lélek-fogalom meghatározásakor a tanulók lélektani ismereteiket alkalmazhatták anélkül, hogy ezeket az ismereteket meggyőződéssel el is fogadták volna. Így ezek a válaszok nem lehettek egyedül mérvadóak a tanulók meggyőződésében bekövetkező változás értékeléséhez. Ezért tettük fel a második kérdést: „*Hogyan, miben hasznosítod lélektani ismereteidet?*” Erre a kérdésre adott válaszaik kiegészítik a fentiek alapján kialakult képet, közvetve tükrözik állásfoglalásukat.

A tanulóknak a lélektani ismereteik hasznosításáról kialakult elképzeléseiben két, egymástól nem teljesen különválasztható irány bontakozott ki. Egy része önmaguk és embertársaik jobb megismerését várta megszerzett ismeretei alapján. Ez a megismerés azonban nem lehetett öncélú, ez a másik csoporthoz sorolható válaszokban egyértelműen meg is fogalmazódott. A szemlélődésen, az intellektuális élvezeten túlmenve, a célszerűbb, értékesebb életvezetésben, mások és önmaguk eredményesebb nevelésében látták pszichológiai tanulmányaik gyakorlati felhasználhatóságát:

„Másképp látom a világot.”

„Közelebb kerültem az emberhez. Más szemmel nézem, másképp értékelem az embert.”

„Az emberek könnyebb és jobb megismerését, az önnevelést és mások nevelését segíti elő.”

„Mások megfigyelése érthetővé teszi számunkra cselekedeteiket, ezen keresztül bepillantást nyerünk lelki világukba, és ha szükség van rá, befolyásolhatjuk is viselkedésüket, teljesítményüket.”

„Cselekvésünket tudatosabbá tette. Objektívabbá. Orvos szeretnék lenni. Szerintem az orvosnak nagyon rövid idő alatt meg kell ismernie betegét, mert minden emberrel másképp kell beszélnie, viselkednie, hogy elnyerje bizalmát. S ez az elnyert bizalom már fél gyógyulás.”

„Nagy szerepet játszik az ember érzelmeinek, gondolatainak kifinomításában. Az egyén látókörének kibővítésében, az ember nevelésében.”

„Környezetemhez, társaimhoz másképp viszonyulok, mint eddig. Sok mindent meg tudok érteni, amit eddig nem, és sok mindent másképp nézek. Ezzel, úgy érzem, jobban tudok alkalmazkodni környezetemhez, s miközben alkalmazkodom, én is átalakulok, egyes tulajdonságaim megváltoznak.”

Az oktatói kísérlet célkitűzéseinek megvalósulását jelentette, hogy az ember pszichikus folyamatainak, tulajdonságainak materialista, tudományos értelmezésén túl a tanulók felismerték, hogy az emberi személyiség tevékenységében megismerhető, és megismerve tudatosan irányítható, nevelhető. Erősödött önmagukkal szembeni felelősségérzetük, mely arra indította őket, hogy aktívan, tudatosan törekedjenek minél több erkölcsi-szellemi érték teremtésére. Ebben az összefüggésben *az emberről kialakított materialista szemlélet egy erkölcsileg magasabbrendű tevékenység motívuma lett.*

Ez a személyes tapasztalatokra és folyamatos megfigyelésre alapozott kísérleti jellegű oktatótevékenység, melyben a pszichológia tanításának a téma szempontjából történő megszervezését valósítottuk meg, jelen formájában még nem ad lehetőséget szélesebbkörű általánosításra. Az elkövetkezendő időszakban arra törekszünk, hogy a tanulmányban összegezett tapasztalatok felhasználásával ellenőrizzük az elsődleges eredményeket, és a középiskolai pszichológiai-oktatás személyiségformáló hatásának vizsgálatát komplex módon, több tárggyal való kölcsönhatásában tovább folytassuk.

IRODALOMJEGYZÉK

- Almásy Gyula, 1961. A didaktikai koncentráció problémája a pszichológia oktatásban. KPTI. A pszichológia tantárgy tantervtervezete a gimnáziumi reform keretében. Magyar Pszichológiai Szemle, 1963. XX. köt. 2. sz. 286—290. l.
- A tanulók világnézeti és erkölcsi fejlődése, 1964. (Dobos László—Juhász Ferenc—Komár Károly—Dr. Majzik Lászlóné—Nagy Jánosné) TK. Budapest.
- Ágoston György, 1958. Jegyzetek a világnézetéről. Köznevelés 14. évf. 21. sz. 489—491. l.
- Ágoston György, 1959. Jegyzetek a világnézetéről. Köznevelés 15. évf. 1. sz. 3—6. l.
- Balázsné Méhes Vera, 1958. Világnézeti nevelés a lélektan tanításban. Köznevelés 14. évf. 14. sz. 116—119. l.
- Barkóczi Ilona, 1962. Pszichológiatörténeti adalékok felhasználása a gimnáziumi pszichológia órákon. KPTI.
- Csoma Gyula, 1959. A pszichológia és logika tanítás néhány problémája. Köznevelés 15. évf. 318—321. l.
- Csoma Gyula, 1960. A pszichológia tanítás újabb problémái. Köznevelés 16. évf. 691—693. l.
- Duró Lajos, 1967. A gyakorlóéves tanárjelöltek személyiségmegfigyelési feladatai az iskolai munkában. Magyar Pszichológiai Szemle XXIV. évf. 1. sz. 70—80. l.
- Fábián Zoltán, 1960. A pszichológia órákon végzett kísérletekről. Köznevelés 16. évf. 310—312. l.
- Horváth Lajos, 1963. A világnézeti nevelés időszzerű kérdései TK. Budapest. 51. l.
- Koltai István, 1961. Szemléltetés a pszichológia oktatásában. Köznevelés 17. évf. 153—154. l.
- Lénárd Ferenc—Nemes Livia—Surányi Gábor, 1961. Pszichológia tanítás a gimnáziumban. Pedagógiai Szemle 8. sz. 568—583. l.
- Litván György—Tellér Gyula, 1965. Gimnazisták etikai nézetei és a valláserkölc. Világosság 3. sz. 156. l.
- Lénárd Ferenc, 1958. A tanulók pszichológiai problémái. Köznevelés 14. évf. 205—207. l.
- Nowogrodzki T., 1961. Fejlődéslélektan. TK. Budapest, 171. l.
- Önismeretre és emberismeretre nevelés, 1965. Pedagógiai Szemle. 3. sz. 279. l.
- Putnoky Jenő, 1962. A pszichológia gimnáziumi tanítása és a mindennapi élet. OPI.
- Radnai Béla, 1964. Az ifjúkor pszichológiája. Budapest, Zrínyi Kiadó, 37. l.
- Sz. L. Rubinstein, 1964. Az általános pszichológia alapjai. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1028. l.
- Sós Vilmosné, 1958. A pszichológia oktatásáról a gimnáziumban. Köznevelés 14. évf. 180—182. l.
- Tóth Béla, 1960. Szemléltetés a gimnázium pszichológia óráin. Pedagógiai Szemle 10. sz. 1015—1025. l.
- Tóth Béla, 1961. A pszichológia óra szervezésének időszzerű kérdései és az óravezetés pszichológiája. KPTI.
- Tunkli László, 1963. A gimnáziumi pszichológia tanítás öt éve. Magyar Pszichológiai Szemle XX. köt. 1. sz. 142—147. l.
- Vág Ottó, 1958. A gimnáziumi pszichológiatanítás kísérleti félévének tapasztalatai. Pedagógiai Szemle 8. sz. 461—471. l.

ВЛИЯНИЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ ГИМНАЗИЙ

Керекеш Надь Мария

Пользуясь анкетными методами, автор изучал предвзятую ориентированность учащихся четвертого класса гимназии о природе человеческой психики, перед тем, как они начали заниматься психологией. При этом автор обнаружил важные проблемы, требующиеся научного разъяснения. На основе анализа исходного положения автор организовал экспериментальное обучение по курсу психологии. С этой целью он попытался создавать такие условия (по содержанию и по методике курса), которые более эффективно способствовали формированию мировоззренческо-морального облика личности учащихся старшего школьного возраста.

ÜBER DIE PERSÖNLICHKEITSFORMENDE WIRKUNG DES PSYCHOLOGIEUNTERRICHTS IM GYMNASIUM

Frau Kerekes, geb. Maria Nagy

Die Verfasserin informierte sich mit Hilfe von Fragebogen darüber, wieviel Kenntnisse haben die Schüler der vierten Gymnasialklasse über das menschliche Psychikum, in wiefern befassen sie sich mit psychologischen Problemen, ferner: auf welche psychologischen Fragen wünschen sie während ihres Psychologiestudiums beruhigende Antwort bekommen. Sie gründete ihren Psychologieunterricht auf die Ergebnisse dieser Analyse und strebte solche inhaltliche und methodische Bedingungen zu sichern (z. B. vielfache Veranschaulichung, Demonstration, Anwendung literarischer Texte, Diskussion, Besuch in Psycholabor, Beobachtung des Verhaltens von Kleinschülern u. s. w.), wodurch ihr Psychologieunterricht zur politisch-moralischen Entwicklung der Schülerpersönlichkeiten gute Ergebnisse beitrug.

L'INFLUENCE DE L'ENSEIGNEMENT, AU LYCÉE, DE LA PSYCHOLOGIE TRANSFORMANT LA PERSONALITÉ

par Mme. Marie Kerekes

L'auteur s'est documenté à l'aide de questionnaire, de ce que savent les élèves du lycée de la 4-é année, avant de commencer leurs cours de psychologie, sur l'âme humaine, et en quelle mesure les occupent la compréhension des phénomènes psychiques, et enfin, au cours de leurs études, quelles sont les questions auxquelles ils attendent une explication scientifique. Après une analyse de la situation, l'auteur a organisé ses cours de psychologie en vue d'expériences. Dans ce but il s'est efforcé d'assurer les conditions, tant dans leur contenu que dans leur méthode, qui contribueraient efficacement au développement de la physionomie idéologique de la personnalité des jeunes. Ces conditions étaient: des présentations visuelles multilatérales, des démonstrations, l'usage de la littérature, des belles lettres, des discussions, des visites dans des laboratoires, l'observation de la conduite des jeunes écoliers etc..

TARTALOMJEGYZÉK

Dr. Orosz Sándor: A tanulók fogalmazási teljesítményeinek egzakt mérési lehetőségéről	3
Dr. Veczkó József: Adatok a tanulók iskolához való viszonyának pszichológiai vizsgálatához . . .	15
Kerekesné Nagy Mária: A gimnáziumi pszichológia-oktatás személyiségalkító hatásáról . . .	35

Felelős kiadó: a József Attila Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának dékánja
A kézirat nyomdába érkezett 1967 június hó. Készült monoszedéssel, íves magasnyomással 4,75
(A/5) ív terjedelemben, 300 példányban, az MSZ 5601–59 és az MSZ 5603–55 szabvány szerint
67-5666. – Szegedi Nyomda

AZ ACTA PAEDAGOGICA ET PSYCHOLOGICA EDDIG MEGJELENT SZÁMAI:

1. Gyűjteményes kötet, 1956. Tartalom:
Tettamanti Béla: Művelődés és nevelésügy az ókori görög városállamok virágzásának és válságának korában
Király József: Az idegrendszer plaszticitása és a nevelhetőség
Király József: Új készülék reakcióidő határozására
Király József: Keresztúri Ferenc
Muhy János: Schwarcz Gyula kultúrpolitikai nézetei
2. *Király József:* A színes hallás és a feltételes reflex, 1957
3. *Tettamanti Béla—Geréb György:* Vita Comenius világnézetéről és ismeretelméleti állásfoglalásáról, 1957
4. *Kunsági Elemér:* A gimnáziumi biológiai gyakorlatok vezetésének szakmódszertani kérdései, 1958
5. *Makai Lajos:* A gimnáziumi fizikai gyakorlati órák vezetésének szakmódszertani kérdései, 1958
6. Gyűjteményes kötet, 1962. Tartalom:
Dr. Ágoston György: A tudományos kutatómunkára nevelés lehetőségei a magyar felsőoktatási intézményekben
Dr. Duró Lajos: A középiskolai kollégiumi nevelőtanár-képzés néhány kérdése
7. Gyűjteményes kötet, 1963. Tartalom:
Dr. Ágoston György: Előszó
Dr. Duró Lajos: A tanárjelöltek pszichológiai gyakorlatának nevelő hatása
Dr. Nagy József: A III. éves tanárszakos egyetemi hallgatók iskolai megfigyeléseinek tapasztalatai
Dr. Kunsági Elemér: A vidéki iskolai gyakorlatok néhány tapasztalata
8. Gyűjteményes kötet, 1964. A Szegedi József Attila Tudományegyetem Neveléstudományi és Lélektani Intézetében készült disszertációk I. Tartalom:
Orosz Sándor: Középiskolai fogalmazástanítás (1962)
Nagy József: Az idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakításának néhány problémája (1963)
Nagy Istvánné Varga Margit: Önálló munka földrajzórán (1964)
9. Gyűjteményes kötet, 1965. A Szegedi József Attila Tudományegyetem Neveléstudományi és Lélektani Intézetében készült disszertációk II. Tartalom:
Németh Kálmán: A tanulói személyiség pszichológiai megismerésének néhány elméleti és gyakorlati problémája (1965)
Veczó József: A környezeti ártalmak és személyiségzavarok néhány pszichológiai problémája (1965.)
Veszprémi László: A pszichofizikai regenerálódás hatása a tanulók munkateljesítményére (1964)
10. Gyűjteményes kötet, 1966. Tartalom:
Dr. Ágoston György: Az oktatás korszerűsítése mint társadalmi szükséglet
Dr. Duró Lajos: A szociometriai módszerek pedagógiai-pszichológiai alkalmazásának metodológiai problémáiról
Dr. Orosz Sándor: A középiskolai tanárjelöltek nevelési gyakorlatáról